المركز القومى للترجمة

المشروع القومى للترجمة

بيتر سميث

الأطفال واللَّعِب



ترجمة و تقديم
مصطفى قاسم

1458

يعالج هذا الكتاب موضوع اللعب من جوانبه النظرية والعملية المختلفة؛ فيناقش قضايا نظرية أكاديمية بحتة من نوع وظائف اللعب ونشوئه وتطوره وأنواعه وأشكاله وتسلسل نموه، وأيضًا أوجه الاستمرارية بين اللعب الحيوانى واللعب الإنسانى، وتأثير الثقافة ونظام الإنتاج فى اللعب ودور اللعب فى إعادة إنتاجهما وتغييرهما. وبفضل خلفية المؤلف فى علم النفس وكتاباته الكثيرة فى الموضوع، دلل الكتاب على هذه الموضوعات ببحوث إمبريقية من تخصصات شتى منذ بدأ الاهتمام باللعب مع بواكير النظرية التطورية وعلوم النفس والاجتماع والأنثروبولوجيا والحيوان وحتى اللحظة الراهنة. وهو ما يجعل من الكتاب قاعدة معرفية وبحثية متعمقة فى موضوع اللعب والموضوعات ذات الصلة.

وفضلًا عن القضايا النظرية يطرح الكتاب قضايا عملية أو ذات مضامين عملية، مثل دور الوالدين فى تشجيع لعب الأطفال وتنظيمها، ودور اللعب فى منهج الطفولة المبكرة. والاتجاهات نحو أنواع اللعب الخلافية مثل لعب **play tutoring** يعرف بالتدريب على لعب الحرب، والحجج المؤيدة والمعارضة لفسح النشاط المدرسية، ودور اللعب فى مساعدة الأطفال الواقعين تحت ضغط والمرضى وذوى الإعاقات، والعلاج باللعب وغيرها.



الأطفال واللَعِب

المركز القومى للترجمة
إشراف: جابر عصفور

- العدد: 1458
- الأطفال واللعب
- بيتر سميث
- مصطفى قاسم
- الطبعة الأولى 2010

هذه ترجمة كتاب :
Childrern and Play
By Peter K. Smith

شارع الجبلاية بالأوبرا - الجزيرة - القاهرة.ت: ٢٧٣٥٤٥٢٤ - ٢٧٣٥٤٥٢٦ فاكس: ٢٧٣٥٤٥٥٤

Cairo، El Gezira،EL Gabalaya St. Opera House
E-mail: egyptcouncil@yahoo.com Tel: 27354524 – 27354526 Fax: 27354554

الأطفال واللَّعِب

تأليف : بيتر سميث
ترجمة وتقديم : مصطفى قاسم



2010

بطاقة الفهرسة
إعداد الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية
إدارة الشئون الفنية

سميث، بيتر
الأطفال واللعب/ تأليف: بيتر سميث. ترجمة وتقديم: مصطفى قاسم
ط١ القاهرة، المركز القومى للترجمة ، ٢٠١٠
٤١٦ص، ٢٤ سم
١ – الأطفال – ترفيه
أ– قاسم ؛ مصطفى (مترجم ومقدم)
ب –العنوان
٧٩٣,٠١٩٢٢

رقم الإيداع ٢٢٥١٤/ ٧٩٣/ ٢٠٠٩
الترقيم الدولى: I.S.B.N - 978 - 977- 479 - 794 - 6
الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

تهدف إصدارات المركز القومى للترجمة إلى تقديم الاتجاهات والمذاهب الفكرية المختلفة للقارئ العربى وتعريفه بها، والأفكار التى تتضمنها هى اجتهادات أصحابها فى ثقافاتهم، ولا تعبر بالضرورة عن رأى المركز.

المحتويات

تقديم المترجم.. 9

الفصل الأول: مقدمة إلى اللعب............................ 15

لماذا اللعب؟.. 15

أمثلة لما يعد وما لا يعد لعبًا................................ 16

خصائص السلوك اللعبي.................................... 19

أنواع اللعب.. 26

الأشياء التي قد لا تكون لعبًا: الاستكشاف والسلوك النمطي والعمل والألعاب المحكومة بقواعد.................... 29

طرق دراسة اللعب.. 33

خطة الكتاب.. 45

الفصل الثاني: تاريخ موجز لدراسة اللعب ونظرياته............... 47

المربون الأوروبيون الأوائل ودور اللعب.......................... 48

النظرية التطورية واللعب: دارون وسبنسر وجروز.................... 51

منظورات التحليل النفسي حول اللعب........................... 55

روح اللعب... 57

المنظورات الأنثروبولوجية حول اللعب.......................... 60

المنظورات النفسية: فيجوتسكي وبياجيه......................... 61

تسلسل نمو اللعب: بياجيه وسميلانسكي وروبن..................... 67

منظرو اللعب المعاصرون.................................... 73

الفصل الثالث: اللعب الحيواني: تعريف ووصف.................. 75

اللعب الممكن لدى الطيور والفقاريات الدنيا واللافقاريات.............. 75

اللعب لدى الثدييات....................................... 80

بعض أمثلة اللعب لدى الثدييات................................ 83

هل كل الثدييات تلعب؟..................................... 92

اللعب لدى النسانيس والقردة........ 95

الفصل الرابع: اللعب الحيواني: المنظورات النظرية حول الوظيفة...... 107

النظريات والأدلة المتعلقة بنشوء وتطور اللعب الحيواني وقيمته التكيفية........ 107

فحص الفوائد الممكنة للعب........ 118

الرؤى العامة حول فوائد اللعب........ 119

اللعب الإنساني وإمكانية الإفادة من دراسة اللعب الحيواني....... 129

الفصل الخامس: اللعب في الثقافات المختلفة........ 133

أطفال شعب باركانا........ 135

العوامل التي تسهم في التشابهات والاختلافات الثقافية........ 141

التشابهات والاختلافات عبر الثقافات........ 156

الفصل السادس: لعب الأنشطة البدنية: اللعب التمريني واللعب الخشن... 163

مراحل لعب الأنشطة البدنية........ 164

اللعب الخشن........ 171

الاختلافات الجنسية في لعب الأنشطة البدنية........ 186

وظائف لعب الأنشطة البدنية........ 189

الفصل السابع: اللعب بالأشياء........ 201

اللعب الحس-حركي أو اللعب الوظيفي........ 201

ما بعد الفترة الحس-حركية........ 211

وظائف اللعب بالأشياء........ 216

التجارب على اللعب بالأشياء والحل الابتكاري للمشكلات... 225

الفصل الثامن: وصف اللعب التمثيلي........ 237

تعريفات اللعب التمثيلي أو الخيالي........ 240

نمو اللعب التمثيلي لدى الأطفال........ 248

اللعب التمثيلي الانفرادي والاجتماعي........ 251

اللعب الدرامي- الاجتماعي........ 253

الرفاق الخياليون........ 255

التمييز بين الخيال والواقع........................ 258
الفروق الجنسية................................ 260
اللعب التمثيلي والصداقة........................ 261
العوامل الأخرى المؤثرة على اللعب التمثيلي........ 263
سمة بشرية عمومية؟............................ 266
الأطفال ذوي التوحد............................ 267
اللعب التمثيلي كنشاط ممتد طوال الحياة؟........... 269
الفصل التاسع: اللعب التمثيلي: النظريات والوظائف...... 271
الحجج حول فوائد اللعب التمثيلي أو الخيالي......... 271
النظريات المتعلقة بوظيفة اللعب التمثيلي........... 274
نماذج دور اللعب التمثيلي في النمو................ 284
الأدلة حول وظائف اللعب التمثيلي.................. 286
الدراسات التجريبية............................. 297
الفصل العاشر: بعض القضايا العملية المتعلقة باللعب...... 307
دور الآباء/الأمهات في تشجيع وتنظيم لعب الأطفال..... 307
دور اللعب في منهج الطفولة المبكرة................ 310
التدريب على اللعب............................. 310
الاتجاهات نحو لعب الحرب........................ 312
الحجج المؤيدة والمعارضة للفسحة المدرسية........... 318
دور اللعب في مساعدة الأطفال الواقعين تحت ضغط أو المرضى
أو ذوي الإعاقات................................ 324
استخدام العلاج باللعب........................... 327
الفصل الحادي عشر: تعليقات ختامية: اللعب والطريق الوسط........ 337
اللعب بين تجاهله وإضفاء مسحة مثالية عليه؟.......... 337

تقديم المترجم

كان طبيعيًا أن يكون عنوان هذا التقديم هو "لماذا اللعب؟"، لأن هذا السؤال هو أول ما تبادر إلى ذهني عندما شرعت في تقليب صفحات هذا الكتاب، وهو بالتأكيد أول ما سيتبادر إلى ذهن القارئ عندما يجد كتابًا بعنوان "الأطفال واللعب". لكن المؤلف قطع عليّ الطريق بأن خصص أول عنوان في الفصل الأول لهذا الموضوع. غير أن المؤلف في ذلك لا يستهدف إقناع القارئ بأهمية موضوع أفنى حياته في دراسته هو ومئات غيره من الباحثين، وإنما أراد بهذا العنوان فحسب أن يكون مدخلاً إلى تعريف اللعب وتمييز اللعب عن غير اللعب وخصائص اللعب، إلى غير ذلك مما تتضمنه الفصول التمهيدية في العادة. لذلك يظل السؤال 'لماذا اللعب؟" مطروحًا بالنسبة لقارئ غير متخصص في الموضوع، قارئ قد يرى أن موضوعًا كاللعب لا يستحق وقفة بحثية بهذا الحجم.

إن اللعب سلوك إنساني – وحيواني أيضًا كما يدفع الكتاب الحالي– متواتر جدًا في سنوات الطفولة والصبا في كل المجتمعات الإنسانية حديثها وتقليديها، معاصرها وقديمها. فاللعب يوجد متى وجد أطفال بشريون، بصرف النظر عن الجماعة أو الثقافة أو المجتمع الذي ينتمون إليه، وبصرف النظر عن نظام الإنتاج وطريقة توفير الغذاء. فاللعب موجود في المجتمعات الصناعية والحضرية الحديثة ذات نظم الإنتاج القائمة على التصنيع والتخصص وتقسيم العمل، بل وتعوِل هذه المجتمعات كثيرًا على اللعب في إكساب الأطفال القدرات والمهارات التي يكسبها إياهم التعليم الشكلي. واللعب موجود أيضًا في المجتمعات الزراعية والريفية التي

يقوم الاقتصاد فيها على نظام التعيش(*). بل إن اللعب موجود أيضا لدى ما تبقى حاليًا من جماعات الصيد والجمع التي يقوم اقتصادها على نظام التقوت(**). لكن انتشار اللعب في كل الثقافات لا يعني أنه واحد فيها جميعًا، حيث تطبع الثقافات المختلفة اللعب بطابعها المميز، بل ويذهب البعض، كما تفعل يومي جوسو في الفصل الخامس من هذا الكتاب، بأن اللعب نفسه يوثر في الثقافة ذاتها ويغيرها.

وهذه العمومية التي تميز اللعب، أفقيا ورأسيًا، بمعنى انتشاره في كل أنواع المجتمعات البشرية القائمة في الوقت الحالي وعلى مر تاريخ البشرية أيضًا، وكذلك انتشاره بين أنواع حيوانية كثيرة، خاصة الثدييات والرئيسات القريبة من البشر تطوريًا، إن هذه العمومية تطرح تساؤلات جادة حول وظائف اللعب، خاصة أنه يحدث في الغالب في سنوات التكوين: سنوات الطفولة والصبا. فأشكال السلوك العمومية بين أبناء النوع الواحد أو الأنواع القريبة من بعضها، كما تعلمنا النظرية التطورية، لا بد أن تكون لها وظيفة أو وظائف محددة، قد ترتبط أو لا ترتبط ببقاء النوع. ينطبق ذلك على اللعب بعموميته بين البشر وتقاطعاته من الأنواع الحيوانية الأخرى. وبالفعل طُورِت نظريات وفرضيات كثيرة حول وظيفة اللعب تدور في مجملها حول دوره في النمو واكتساب المهارات والقدرات اللازمة لحياة البلوغ

(*) اقتصاد التعيش subsistence هو ذلك النظام الاقتصادي الذي لا تحاول فيه الجماعة أن تنتج إلا بما يكفي استهلاكها وبقاءها في فترة معينة، فلا تسعى إلى مراكمة الثروة أو نقل الإنتاج من فترة إلى أخرى. وهي بذلك لا تعترف بمفهوم الثروة، وتعتمد على التجدد وإعادة الإنتاج في البيئة الطبيعية. وقد كان هذا الاقتصاد هو السائد قبل اختراع النقود، ولا يزال سائدًا في بعض الجماعات المنعزلة إلى اليوم.

(**) اقتصاد التقوت foraging هو طريقة التعيش التي كانت ولا تزال سائدة في مجتمعات الصيد والجمع، وتقوم على الحصول على الحيوانات والنباتات الصالحة للأكل من البرية عن طريق الصيد والالتقاط، دون اللجوء إلى تربية الحيوان أو الزراعة. على أن الحدود الفاصلة بين اقتصاد التعيش والتقوت والاقتصادات التي تعتمد على الزراعة وتربية الحيوان ليست قاطعة.

واكتساب ثقافة الجماعة والتطبيع والتنشئة وما إلى ذلك، وهي وظائف تستند إلى ملاحظات وأدلة إمبريقية وأدلة عابرة للثقافات، بل وعابرة للأنواع الحيوانية كذلك.

يعالج الكتاب، إذن، قضايا نظرية أكاديمية بحتة من نوع وظائف اللعب ونشوئه وتطوره وأنواعه وأشكاله وتسلسل نموه، وأيضًا أوجه الاستمرارية بين اللعب الحيواني واللعب الإنساني، وتأثير الثقافة ونظام الإنتاج في اللعب ودور اللعب في إعادة إنتاجهما وتغييرهما. وبفضل خلفية المؤلف في علم النفس وكتاباته الكثيرة في الموضوع، دلل الكتاب على هذه الموضوعات بالبحوث الإمبيريقية على اختلاف تخصصاتها منذ بدأ الاهتمام باللعب مع بواكير النظرية التطورية وعلوم النفس والاجتماع والأنثروبولوجيا وحتى اللحظة الراهنة. وهو ما يجعل من الكتاب قاعدة معرفية وبحثية متعمقة في موضوع اللعب والموضوعات ذات الصلة.

وفضلاً عن القضايا النظرية طرح المؤلف ما قد ينتج عنها من قضايا عملية أو ذات مضامين عملية. فخصص الفصل العاشر لذلك، وفصّل القول في قضايا مثل: دور الوالدين في تشجيع وتنظيم لعب الأطفال، ودور اللعب في منهج الطفولة المبكرة أو ما يعرف بالتدريب على اللعب *play tutoring*، والاتجاهات نحو أنواع اللعب الخلافية مثل لعب الحرب، والحجج المؤيدة والمعارضة لفسح النشاط المدرسية، ودور اللعب في مساعدة الأطفال الواقعين تحت ضغط والمرضى وذوي الإعاقات، والعلاج باللعب وغيرها.

وهذا الكتاب بذلك يعيد طرح قضايا نأخذها نحن مأخذ المسلمات، أو ربما لم نخضعها من قبل للتفكير النقدي. فوظائف وفوائد اللعب ليست محل إجماع، سواء فكرة الوظيفية في ذاتها أو الوظائف والفوائد المحددة، والدور التربوي للعب ومكانته في منهج الطفولة المبكرة تتنازعه رؤى واتجاهات متعارضة، وأوجه الاستمرارية بين اللعب الحيواني والإنساني يتخذ منها الباحثون مواقف متباينة، وقضايا أخرى لا تقل أهمية.

وردا على السؤال "لماذا اللعب؟" نقول لأن اللعب موضوع مهم حقًا يستحق وقفات بحثية، بل استحث بالفعل هذه الوقفات منذ نشأة العلم الحديث ومن مختلف التخصصات ذات الصلة.

أما عن بنية الكتاب فقد أفرد المؤلف الفصل الأول، كعادة الفصول التمهيدية، للتعريف بموضوع الكتاب –اللعب– وأهميته. فعَرَف اللعب، وأعطى أمثلة لما يعد وما لا يعد لعبًا، وفَصَل أنواع اللعب المختلفة، وميز سلوك اللعب عن غير اللعب مثل الاستكشاف والسلوك النمطي والعمل والألعاب المحكومة بقواعد، وذلك بالطبع بعد أن حدد خصائص اللعب التي في ضوئها يستطيع أن يقطع بكون هذا السلوك لعبًا أم لا، وفي النهاية استعرض المؤلف طرق دراسة اللعب.

واستكمالاً لهذا التمهيد استعرض المؤلف في الفصل الثاني تاريخ دراسة اللعب ونظرياته. فتعرض للعب ودوره لدى المربين الأوروبيين الأوائل، واللعب في النظرية التطورية ومنظورات التحليل النفسي والمنظورات الأنثروبولوجية والمنظورات النفسية. كما ناقش المنظورات المختلفة حول تسلسل نمو اللعب، واللعب لدى المنظرين المعاصرين. وفي هذا الفصل أبرز المؤلف مفهوم "روح اللعب" الذي راج كثيرًا في المجتمعات الغربية في العقود الأخيرة، والذي يرى أن اللعب هو عمل الأطفال، وأنه لذلك يجب أن يحتل من الأهمية ما يحتله العمل بالنسبة للكبار، وأن اللعب هو الطريقة المثلى، وربما الأساسية للتعلم في سني العمر الأولى.

ومما يميز هذا الكتاب الذي يتمحور حول لعب الأطفال عن الكتب الحديثة الأخرى في الموضوع معالجته النظرية المتعمقة التي لم يغب عنها حتى اللعب الحيواني. فقضايا مثل وظيفية اللعب وعموميته كانت تستلزم وقفة مع اللعب الحيواني، وهو ما فعله المؤلف في الفصلين الثالث والرابع. فعرض في الفصل الثالث لتعريفات وأوصاف اللعب الحيواني بداية من الطيور والفقاريات الدنيا واللافقاريات، مرورًا بالثدييات، مع التركيز بوجه خاص على الرئيسات لأنها

أقرب الأقارب للإنسان وفقا للنظرية التطورية. كما عرض أمثلة للعب لدى أنواع حيوانية محددة كما وردت في دراسات أجريت بالملاحظة الطبيعية على هذه الحيوانات. وفي الفصل الرابع تناول المنظورات النظرية حول وظيفة اللعب الحيواني. وهنا قدم المؤلف معالجة نظرية ثرية للنظريات والأدلة المتعلقة بنشوء وتطور اللعب الحيواني وقيمته التكيفية والفوائد الممكنة للعب، وإمكانية إفادة اللعب الإنساني من دراسة اللعب الحيواني.

إن عمومية ظاهرة اللعب بين كل المجتمعات البشرية، ناهيك عن الأنواع الحيوانية، كانت تستتبع هي الأخرى وقفة أمام اللعب في الثقافات المختلفة، وهو ما حدث في الفصل الخامس، وهو الفصل الوحيد في الكتاب الذي أعده كاتب آخر غير المؤلف، هي يومي جوسو *Yumi Gosso* التي عملت مع المؤلف في أثناء إعدادها لأطروحة الدكتوراه حول اللعب. وفي هذا الفصل ركزت جوسو على اللعب في الثقافات البدائية، خاصة شعب باركانا الهندي، وأبرزت التشابهات والاختلافات عبر الثقافات والعوامل التي تسهم فيها. والجديد في هذه المعالجة تأكيد المؤلفة على إمكانية وجود دور للعب في تغيير الثقافة. فاللعب فضلاً عن دوره في إعادة إنتاج الثقافة ونقلها من جيل إلى جيل يمكن أن يسهم أيضًا في تغييرها.

وفي الفصول من السادس إلى التاسع يعرض الكتاب بالتفصيل للأنواع المختلفة من اللعب: لعب الأنشطة البدنية كاللعب التمريني واللعب الخشن في الفصل السادس، واللعب بالأشياء في الفصل السابع، واللعب التمثيلي في الفصلين الثامن والتاسع. وفي هذه الفصول يعرض المؤلف لتعريف شكل اللعب الذي خصص له الفصل وأنواعه وسمات تصميمه، والنظريات المختلفة حول أدواره ووظائفه في النمو، والاختلافات الجنسية فيه. وفي كل ذلك لا ينسى المؤلف أن يضع هذه النظريات والأفكار على محك اللعب الحيواني ونظرياته وملاحظاته.

وفي الفصل العاشر يطرح الكتاب بعض القضايا العملية المتعلقة باللعب والمنبثقة عن التناول النظري السابق، من النوع الذي أشرنا إليه في موضع سابق

من هذا التقديم. وفي الفصل الختامي يتخذ المؤلف موقفًا وسطًا بين من يتجاهلون اللعب، سواء بين الباحثين والأكاديميين والممارسين أو في المجتمع العام، ومن يضفون على اللعب مسحة مثالية. فالأوائل ينكرون أن للعب أي دور في النمو، وذلك يتعارض مع عمومية اللعب الملاحظة في كل المجتمعات البشرية والأنواع الحيوانية، والأخيرين يقررون – متأثرين بروح اللعب التي هيمنت على المجتمعات الغربية في العقود الأخيرة – أن اللعب أساسي للنمو، إن لم يتجاوزوا ذلك إلى القول بأنه الطريق الأساسي للتعلم والنمو في سنوات العمر الأولى. وبين أولئك وهؤلاء يتخذ المؤلف موقفًا وسطيًا مؤداه أن اللعب أحد طرق التعلم والنمو، وفي ذلك أكد المؤلف على مفهوم التساوي النهائي أو تساوي النتيجة ***equifinality*** الذي مؤداه أن ثمةَ طرق كثيرة للنمو تؤدي جميعها إلى نفس النتيجة أو المحصلة، وأن اللعب أحد هذه الطرق.

ونظرًا لأن الكتاب يشتمل على أسماء لُعب وأشياء لعب ربما تكون غريبة على ثقافتنا وأسماء حيوانات لم نألفها في بيئتنا، وبدلاً من أن يصف المترجم هذه الأشياء في الحاشية، وحيث أن الصورة هي أبلغ وسيلة للوصف وتوصيل معاني هذه الأشياء إلى ذهن القارئ، أردف المترجم الكتاب بملحق للصور ضَمَن فيه صور كل أشياء اللعب والحيوانات التي ظن أن القارئ العربي لا يمتلك تمثيلاً عقليًا لها بسبب غيابها عن ثقافته وبيئته. وقد رُتِبت هذه الصور وفق ترتيب ورود أشياء اللعب والحيوانات في الكتاب، وبجوار عنوان كل صورة وضع المترجم بين قوسين الفصل الذي وردت فيه من الكتاب، وذلك لكي لا يتبدد تدفق النص بتكرار عبارة [انظر ملحق الصور]. ومع ذلك فقد أورد المترجم هذه العبارة في المواضع التي ظن أن القارئ لن يتخيل أن لها صورة في ملحق الصور.

وهذا الكتاب بذلك سيكون مفيدًا وممتعًا للقارئ العام ودارسي علوم النفس والاجتماع والتربية والأنثروبولوجيا والسلوك والأعراق والحيوان، وسيكون بالتأكيد إضافة للمكتبة العربية.

المترجم

الفصل الأول

مقدمة إلى اللعب

لماذا اللعب؟

لماذا اللعب؟ ولماذا نسطر كتابًا حول لعب الأطفال؟ ولماذا يلعب الأطفال؟ إن اللعب ممتع بالتأكيد، لكن هل له أية أهمية عملية؟

إن هذا الكتاب ليس، بحال من الأحوال، الكتاب الوحيد حول لعب الأطفال. فهناك كتب كثيرة، بعضها كتب معاصرة جيدة بالفعل. لكن هذا الكتاب يحاول أن يجمع معًا منظورات عديدة: النظريات النفسية والأدلة العابرة للثقافات والمنظور التطوري الذي يتضمن الأعمال حول لعب الحيوانات. لكن بؤرة الكتاب، مع ذلك، تتمحور حول اللعب لدى الأطفال.

لماذا يلعب الأطفال؟ إن اللعب يستحوذ على مقدار كبير من وقت كثير من الأطفال. بل ويبدو أن اللعب يشكل جزءًا مهمًا من نمو الأطفال، لكن الرؤى ووجهات النظر حول هذا الموضوع لا تزال بعيدة عن الحسم. في هذا الكتاب سوف نراجع الأدلة والنظريات التي تختبرها. على أن جزءًا كبيرًا من ذلك يتوقف على أنواع اللعب التي سوف نخضعها للمناقشة، وماذا نعني بالصفة "مهم" التي نعتنا بها اللعب.

ثمة تعريفات عديدة للعب وللأنواع المختلفة من اللعب(*). بعض هذه التعريفات أُخضِع للبحث والتقصي أكثر من غيرها. فهناك، مثلاً، أدبيات ضخمة

(*) ثمة مصطلحات إنجليزية كثيرة تترجم في العربية إلى "لعب". لكن لأن الكتاب كله حول اللعب. وما يفرضه ذلك من تعميق وتوسيع لمفهوم اللعب، فقد وجب التمييز بين هذه المصطلحات. وعلى طول هذا النص استخدمت كلمة "لعب" للمقابل الإنجليزي play وهي

حول اللعب التمثيلي *pretend play* عند الأطفال. بينما تتسم البحوث بالندرة حول اللعب الخشن *rough-and-tumble play* لدى الأطفال، رغم أنه لا يقل انتشارًا عن اللعب التمثيلي.

سوف نبدأ في هذا الفصل ببعض الأمثلة لما يعد وما لا يعد لعبًا، وهو تصنيف ستتفقون معي عليه، وبعد ذلك سنقف على خصائص وتعريفات اللعب، ثم نوجز الأنواع الرئيسية المختلفة للعب، وأخيرًا سوف نعرض المناهج الرئيسية لدراسة اللعب. وسوف نختتم الفصل بعرض عام لخطة الكتاب.

أمثلة لما يعد وما لا يعد لعبًا

تلك بعض الأمثلة الموجزة للسلوك اللعبي(*)، منها ما تمت ملاحظته بالفعل، ولذلك ذكِرت مراجعه، ومنها ما كتب على غرار سلاسل سلوكية لا تحصى.

- سلطانة (١٢ شهرًا) تراقب أمها، وهي – أي أمها – تخفي وجهها خلف قبعة عريضة ثم تزيح القبعة وتقول "بوو!" وعندئذ تضحك سلطانة. ثم تخفي الأم وجهها ثانية وتكشفه قائلة "بوو!"، فتضحك سلطانة بصوت أعلى. ويتكرر ذلك مع محاولة من سلطانة لأن تصل بيدها إلى القبعة، وأمها تقول "أين ماما" وتضحك هي نفسها قبل أن ترفع القبعة.

تشير إلى اللعب بمعناه العام ومنه اللعب التمثيلي واللعب بالأشياء وغير ذلك، واستخدمت كلمة "لُعبة" و"لُعب"، بضم اللام، كمقابل للكلمة الإنجليزية toy وهي تشير إلى أشياء اللعب كالدمى والأسلحة وما إلى ذلك. بينما استخدمت كلمة "ألعاب" كمقابل للكلمة الإنجليزية games وهي تشير إلى أشكال اللعب المحكوم بقواعد، والجماعي في الغالب مثل كرة القدم [المترجم].

(*) من غير المتداول في اللغة العربية أن تشتق صفة من كلمة "لعب". لكن عدم استخدام هذه الصفة الغائبة "لعبي/لعبية" يوقع المترجم في بعض الحرج، ويضيق اللغة على اتساعها، لذلك استخدم المترجم الصفة "لعبي/لعبية" على طول هذا النص [المترجم].

▪ جيك (١٨ شهرًا) يضرب مكعبين خشبيين ببعضهما، مُحْدِثًا ضوضاء عالية. فيضحك جيك وهو ينظر إلى أبيه، ويأخذ في ضرب المكعبات ببعضها عدة مرات.

▪ يرقد طفل عمره سنتين ونصف في سريره وهو يثرثر مع نفسه: "واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة. واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة. واحد، اثنان، ثلاثة. إن أنتوني يَعُدّ. إنك ولد جيد. واحد، اثنان، ثلاثة" [من: *Weir, 1962*].

▪ تجلس أماندا وليزا (٤ سنوات) معًا. تقول أماندا "إنني أعرف ما سوف أكون، سوف أكون ساحرة!". فترد ليزا عليها "نعم". تضيف أماندا "سأرتدي قبعتي، وأُخرِج عصاي السحرية". فترد ليزا "أوه نعم عصاي السحرية". ثم "تركبان" على يد مكنسة وكأنها حصان، وتصنعان أصوات الوحوش لإيما وصبيين آخرين. فيصيح أحد الصبيين "ساحرات، ساحرات، ساحرات!". وتقول أماندا "نحن ساحرات، وسوف نسحركم!". وتلف أماندا ذراعيها حول لورا وتقول "سنسحركم، لقد أخذناكم، إننا ساحرات". وتضيف ليزا "لقد ربطها" وتتظاهر بأنها تربطها. فتصيح لورا "لا!" وتدفعها بعيدًا. تتوجه ليزا إلى حيث توجد بعض الكتب على كرسي، وتقول لأماندا "هذه كتب سحر خاصة، أتعرفين!". وتقول أماندا للورا "نحن ساحرات وسوف نحولك إلى مسخ!" وتوجه حديثها إلى ستيوارت "سوف نحولك إلى مسخ قبيح" [من تسجيلات صوتية للمؤلف].

▪ تصعد جوزيفين (٥ سنوات) السلم إلى قمته ثم تنزلق على ظهرها ضاحكة، ثم تضحك وتصعد ثم تنزلق ثانية، لكن هذه المرة على بطنها.

▪ يجري سيمون (٦ سنوات) في اتجاه جاريد (٧ سنوات) في ملعب المدرسة، ويضحك ويرفس جاريد في ساقه ويصنع حركات "الكونغو فو" والملاكمة بذراعيه على نحو متكرر، لكن دون أن يلمسه. يرد جاريد ببضع حركات ملاكمة،

ثم يطارد سيمون، ثم يمسك به ويتقلبان على العشب وهما يتصارعان. وينهضان بعد حوالي ٣٠ ثانية ويمشيان معًا وهما يثرثران.

▪ إن أراروبا (٨ سنوات) من شعب باركانا *Parakana* (من هنود أمريكا الجنوبية) يطلق سهمه ثم يذهب ليبحث عنه. وعندما يجده يرميه من جديد. ثم يركض إلى المكان الذي صوب إليه، ويبحث عن السهم، ويضحك عندما يعثر عليه. ثم يركض ليأتي بالسهم، ويرميه من جديد، ويرجع مبتسمًا ليأتي بالسهم. ثم يرميه ثانية ويذهب ليأتي به، ويتبعه مابيجا ابن العاشرة" [بتصرف من: *Gosso, 2005*].

تعرض هذه الحكايات أشكالاً سلوكية مختلفة، في أعمار متنوعة، لكننا جميعًا نتفق على أنها أمثلة للعب. وهذه الأمثلة يمكن أن توصف، على التوالي، بأنها لعب مشروط اجتماعيًا، ولعب نفس - حركي *sensorimotor*، ولعب لغوي، ولعب خيالي أو تمثيلي، ولعب تمريني، ولعب خشن، ولعب بالأشياء.

وإليك حكايات أخرى:

▪ يتمشى إدموند (١٥ شهرًا) ويزحف حول غرفة في بيت صديقه. إنه متردد نوعًا ما في حركاته، فهو ينظر حوله ويمس على جص نبات. ثم يلتقط علبة صغيرة ملقاة على الأرض. ويقلب النظر فيها ويرميها، ثم يتناول علبة أكبر، ويقف لينظر بداخلها.

▪ تجلس سارة (٤ سنوات) على الأرض تمص في إبهامها. تأرجح سارة جسمها للأمام والخلف على نحو متكرر دون تنويع في حركاتها.

▪ تقوم روب وشانتي (٤ سنوات) بجمع أكواب وأطباق لعبة وتضعانها في صندوق. كان ذلك تنفيذًا لطلب من الآنسة باتيل معلمة رياض الأطفال. تذهب الطفلتان عدة مرات إلى مكان اللعب لتأتيان بالأشياء وتضعانها في صندوق التخزين.

▪ تنخرط مجموعة من الأولاد في لعبة كرة القدم. يركل الأولاد الكرة محاولين أن يحرزوا أهداف في أحد المرميين. يلتقط موريس (٧ سنوات) الكرة ويجري بها. ويصيح باريش (٨ سنوات) "لا! غير مسموح لك بأن تمسكها!" ويتفق معه بقية الأولاد. يضع موريس الكرة خَجِلاً ويركلها بقدمه إلى زميل من الفريق.

ماذا يجري في هذه الحوادث؟ من الممكن أن لا يصف معظم الناس هذه الحوادث بأنها لعب. وهي يمكن أن توصف، على التوالي، بأنها استكشاف، وسلوك نمطي، وعمل، ولعب محكوم بقواعد. لكنها، مع ذلك، تشترك في بعض سمات اللعب. لذلك سنحاول فيما يلي أن نحدد بعض الخصائص المفترضة للعب في ضوء هذه الأمثلة.

خصائص السلوك اللعبي

يقدم قاموس إنكراتا الإنجليزي العالمي ***Encarta World English Dictionary*** (١٩٩٩) معاني كثيرة لكلمة ***play***، لكن المعنيان الأولان هما المهمان لنا: (١) ينخرط في نشاط ممتع بغرض التسلية، (٢) يفعل شيئًا ما بغرض المرح وليس الجد.

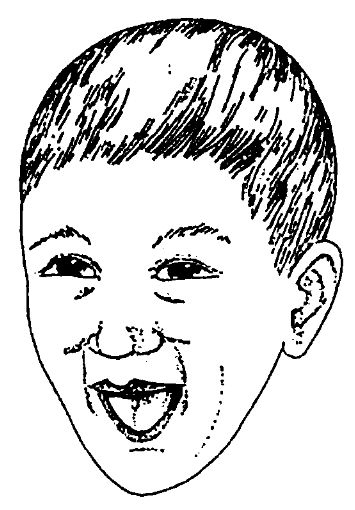
يكشف ذلك عن طريقة وظيفية في تناول اللعب، فهو يُمارَس من أجل ذاته وللمتعة، وليس لأي غرض خارجي. وفي عام ١٩٧٤ قدم عالم الحيوان روبرت فاجين ***Robert Fagen*** مدخلين مختلفتين لتعريف اللعب: المدخل الوظيفي والمدخل البنائي. في المدخل الوظيفي ننظر إلى الغرض من السلوك. وفي المقابل ننظر في المدخل البنائي إلى السلوك الفعلي وطريقة أدائه. وثمة مدخل ثالث يتمثل في التفكير في المعايير التي يستخدمها الناس في الواقع لتقرير ما إذا كان السلوك الملاحَظ يعتبر أو لا يعتبر لعبًا.

تبعًا للمدخل الوظيفي لا يكون للعب غاية واضحة في ذاتها أو هدفًا خارجيًا. وقد أدى هذا المدخل إلى تعريف اللعب على اعتبار أنه ليست له فوائد فورية واضحة أو هدفًا واضحًا. تقدم سيمونز *Symons* (١٩٧٨) هذا النوع من التعريف للعب الاجتماعي لدى القردة، لكنه يمكن أن ينطبق بنفس القدر على اللعب البشري. وعلى ذلك فإذا كان هناك هدفًا خارجيًا (مثل الحاجة إلى الأكل أو الراحة أو التغلب على شخص آخر)، فإن السلوك لا يكون لعبًا. وهذه الخاصية، بذلك، يمكن أن تميز اللعب عن العمل والاستكشاف، وربما كذلك السلوك النمطي ***stereotypy*** (إذا كان السلوك النمطي يسعى إلى تحقيق الراحة بطريقة ما). كما يمكن لهذه الخاصية أيضًا أن تميز اللعب عن الألعاب ذات القواعد، حيث يكون لتلك الألعاب، مثل كرة القدم، هدفًا خارجيًا. فالألعاب من النوع الأخير تتميز بوجود هدفين! فبعيدًا عن المرح يكون الهدف العام في الألعاب ذات القواعد هو أن تفوز، وهو ما قد يكون شيئًا جديًا للغاية.

لكن هناك صعوبات في هذا التعريف. فكثير من المنظرين وكثير من الناس العاديين يرون أن الأطفال يحققون فوائد من اللعب. لكنها ليست "فوائد فورية واضحة"، وإنما "فوائد مؤجلة وغير واضحة"؟ وثمة مدرسة فكرية بارزة ترى أن فوائد اللعب تكون مؤجلة، وأن الطفل ينمي في أثناء اللعب نقاط قوة ومهارات ستكون مفيدة في المراهقة والبلوغ. لكن بعض المنظرين يرون أن كثيرًا من فوائد اللعب تكون أكثر فورية (من هؤلاء: ***Pellegrini & Bjorklund, 2004***)، فعلى كل يمكن الاستفادة من نقاط القوة والمهارات التي ينميها اللعب الآن كما في المستقبل. لكن هل الفوائد تكون واضحة؟ ثمة خلاف دائم حول تحديد فوائد اللعب، لكننا قد نصل في المستقبل إلى مزيد من الوضوح في هذا الجانب. وعلى ذلك فإذا كانت بعض الفوائد فورية، وبعضها واضحة، أو على الأقل يمكن أن تصبح واضحة، فما هو ذلك الذي يخرج من تحت هذا التعريف للعب؟

ولذلك فقد يكون من المفيد ألا ننظر إلى الفوائد أو الأهداف في المطلق، وإنما من وجهة نظر اللاعب. فحتى، جدلاً، إذا كان اللعب التمريني *exercise play* يساعد في تنمية القوة البدنية، أو كان اللعب التمثيلي *pretend play* يساعد في تنمية الابتكار (وهي قضية سنناقشها لاحقًا)، فإن الأطفال لا يمارسون اللعب التمريني لكي ينمو عضلاتهم، ولا اللعب التمثيلي لكي يصبحوا أكثر ابتكارًا. فهذه الأنشطة تؤدَى للمتعة ومن أجل ذاتها. أما إذا كان التمرين يُؤدَى تحديدًا من أجل تنمية اللياقة، كما في حالة البالغين الذين يذهبون إلى صالات الألعاب للتدريب، فإننا نميل إلى أن نعتبر ذلك عملاً، أو ربما حتى نشاطًا ترفيهيًا، ولكن ليس لعبًا.

ينصب تركيز المدخل البنائي إلى تعريف اللعب على فحص السلوك ذاته وطريقة تنظيم السلوك أو تسلسله في اللعب مقارنة به في غير اللعب. وفي أشكال معينة من السلوك، فإن الأمثلة الرئيسية التي تحدث فقط في اللعب تسمى "علامات اللعب" *play signals* (سنعرض لها بالتفصيل في الفصل الثالث). وفي الثدييات تأخذ هذه العلامات في أغلب الأحيان شكل الوجه اللعبي *play face* ذي الفم المفتوح (كما في القردة المتصارعة) أو الوثب الذي تنم عن المرح (كما في الكلاب أو القطط التي تبدأ مطاردة). يوجد مثال لذلك عند القردة من نوع بونوبو *bonobos* في شكل (٣-٣). أما في حالة الأطفال فإن علامات اللعب تتمثل في الضحك الذي يصاحب "الوجه اللعبي ذي الفم المفتوح" (*Blurton Jones, 1967*)، كما هو مبين في شكل (١-١). وعلامات اللعب تكون مفيدة بشكل خاص في اللعب الخشن *rough-and-tumble play*، حيث توضح عدم وجود نية عدوانية في المطاردة أو المصارعة (انظر الفصل السادس). ومع ذلك فإن كثيرا من اللعب، خاصة اللعب البشري، لا تصاحبه علامات لعب. ففي أغلب الأحيان يتكون اللعب كليًا من أشكال سلوكية مألوفة في سياقات أخرى، مثل الجري والتسلق واللعب بالأشياء والتحدث.



طفل يبدي وجهًا لعبيًا

Source: Smith, Cowie & Blades, 2003: p. 217, figure 7.1(b))

لكن ماذا عن ترتيب أو تسلسل تلك الأشكال السلوكية؟ دفع عالم آخر من علماء الأعراق الحيوانية *ethologist*، هي كارولين لويزوس ***Caroline Loizos*** (١٩٦٧)، بأننا وفقًا للمدخل البنائي يمكن أن نعتبر السلسلة السلوكية لعبًا إذا كان السلوك المقوم "مكرر" أو "مجزأ" أو "مبالغ فيه" أو "معاد ترتيبه". فمثلاً الطفل الذي يصعد منحدر فحسب قد لا يكون يلعب، لكنه إذا كان يصعد ويتزلج عدة مرات (التكرار)، أو يصعد فقط نصف الطريق إلى القمة (التجزيء)، أو يقوم بخطوات أو قفزات كبيرة أو صغيرة جدًا (المبالغة)، أو يصعد زحفًا ثم ينزل جريًا (إعادة الترتيب)، فإننا سنتفق على أن ذلك لعبًا. غير أن المدخل البنائي لا يتعارض مع المدخل الوظيفي. وعلى كل فإن الطفل الذي يصعد ويهبط المنحدر لا يكون له غرض فوري غير المتعة. لكن المدخلان متمايزان منطقيًا على أية حال.

أما المدخل الثالث القائم على المعايير فيمكنه أن يبني على المدخلين السابقين، بينما يستند إلى وجهة نظر الملاحِظ. فهذا المدخل يطرح سؤال: ما المعايير التي قد يستخدمها الملاحِظ للحكم على ما إذا كانت السلسلة السلوكية لعبًا

أم لا. وقد قدم كراسنر وبيبلر *Krasnor and Pepler* (١٩٨٠) نموذجًا شكليًا لهذا المدخل، وهو موضح في شكل (١-٢). وقد اقترح الباحثان أن هناك أربعة "معايير للعب":

- "الدافعية الداخلية": تشير إلى فكرة أن اللعب لا تقيده القواعد الخارجية أو المطالب الاجتماعية، وإنما يُؤدَى لذاته، وهذه الفكرة مأخوذة من المدخل الوظيفي.

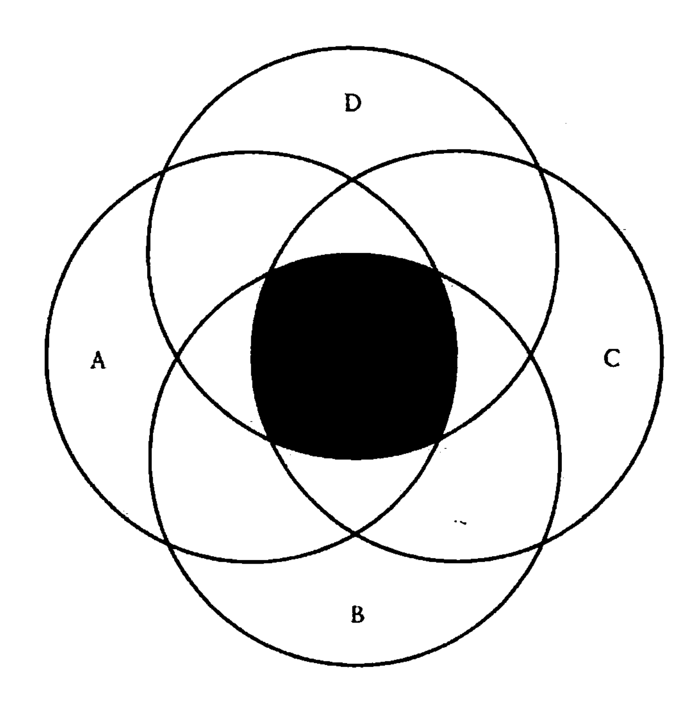
- "عدم الحرفية": تشير إلى عنصر "كما لو" أو التمثيل. فالسلوك في اللعب لا يكون بمعناه العادي أو "الحرفي". وهذا أيضًا مشتق من المدخل الوظيفي، لكنه يفترق عن هذا المدخل عندما يتناول اللعب التمثيلي لدى الأطفال.

- "التأثير الإيجابي": يشير إلى متعة اللعب، خاصة كما تتضح في علامات مثل الضحك. وعلامات اللعب المحددة مأخوذة من المدخل البنائي.

- "المرونة": تشير إلى التنويع في الشكل والمحتوى. وذلك مأخوذ من جوانب التسلسل في المدخل البنائي.

وقد ذهب كراسنر وبيبلر إلى أن أيا من هذه المعايير لا يكفي وحده للقول بأن هذا الشيء يعد لعبًا أم لا، وأنه كلما زادت المعايير زاد الاتفاق على تصنيف السلوك بأنه لعبي أو غير لعبي. ولذلك فبدلاً من التمييز الصارم بين "اللعب" و"غير اللعب" يصبح أمامنا متصل يمتد من أشكال السلوك اللعبي الأكثر قطعية إلى تلك الأقل قطعية (من وجهة نظر الملاحِظ). لكن كراسنر وبيبلر لم يجربا نموذجهما فعليًا على ملاحظِين فعليين. وفي وقت لاحق قام سميث وفولستيدت *Smith and Vollstedt* (١٩٨٥) باختبار هذا النموذج إمبيريقيًا، وذلك باستخدام المعايير الأربعة إضافة إلى معيار خامس:

- "الوسائل/الغايات": يكون الطفل في اللعب أكثر اهتمامًا بأداء السلوك أكثر منه بنتيجة السلوك، وذلك انعكاس آخر للمدخل البنائي.



A المرونة

B التأثير الإيجابي

C عدم الحرفية

D الدافعية الذاتية

شكل (١-٢)

نموذج كراسنر وبيبلر وفيه تشير المنطقة المظللة إلى المنطقة الأكثر لعبًا

(*Smith, Cowie, & Blades, 2003: p. 218, Figure 7.2*)

ومن أجل اختبار هذا النموذج قمت أنا ورالف فولستدت بتصوير أشرطة فيديو لأطفال الحضانة في الفصل المصمم لهذا الغرض في قسم علم النفس بجامعة

شافيلد *Sheffield* التي كنت أعمل فيها حينئذ. وقد وقع اختيارنا على عدد من الحوادث المنفصلة القصيرة وحررناها على شريط فيديو وطلبنا من ٧٠ بالغًا أن يشاهدوه. وقد قام بعض البالغين بوضع علامة أمام كل حادثة تقول فحسب إذا كانت لعبًا أم لا، فيما طُلِب من بالغين آخرين أن يحكموا على الحوادث وفقًا لمعايير اللعب الخمسة. ثم فحصنا مدى التطابق بين الأحكام المستقلة وتلك المبنية على المعايير الخمسة.

وقد وجدنا أن الحوادث التي قرر الملاحظون أنها لعب كانت في أغلب الأحيان غير حرفية ومرنة وتبرز تأثيرًا إيجابيًا. وقد تم أيضًا ربط معيار الوسائل/الغايات باللعب، لكنه لم يضف أي شيء إلى المعايير الثلاثة الأولى. وقد كان من المثير للانتباه أن معيار الدافعية الداخلية لا يرتبط بأحكام اللعب، رغم ظهوره المتواتر في تعريفات اللعب. وفي الغالب اعتبر الملاحظون أن الأنشطة غير اللعبية (مثل مشاهدة الآخرين أو العراك) لها دافعية داخلية، وبنفس القدر رأوا أن بعض الحوادث اللعبية مقيدة خارجيًا، مثلاً عن طريق مطالب الآخرين في اللعب الاجتماعي.

وعلاوة على ذلك فقد اتضح أنه كلما توفرت معايير أكثر في السلوك زاد القطع بكون هذا السلوك لعبيًا. فبالنظر إلى معايير عدم الحرفية والمرونة والتأثير الإيجابي وُجِد أنه في حال غيابها جميعًا تم الحكم على ٢٤% فقط من الحوادث بأنها لعب، وفي حال توفر معيار واحد ارتفعت النسبة إلى ٤٧%، وفي حال توفر معيارين قفزت النسبة إلى ٨٥%، ثم ١٠٠% إذا توفرت المعايير الثلاثة. وقد استنتجنا من ذلك أنه إذا أقر الملاحظون بتوفر اثنين من تلك المعايير الثلاثة في السلوك فإن احتمال الحكم بكون هذا السلوك يمثل لعبًا يكون قويًا وأن معظم حوادث اللعب ستصنف في فئة اللعب.

على أن مدخل المعايير إلى اللعب لا يفرض تعريفًا من جملة واحدة للعب. فذلك لا يفيد في شيء، وذلك لأن الحدود ضبابية جدًا. ولذلك يعترف المدخل

بوجود متصل من السلوك الأكثر إلى الأقل قطعية من حيث كونه لعبًا. كما يضع المدخل في الاعتبار أيضا كيف يقرر الملاحظون فعليًا أن هذه السلسلة السلوكية أو تلك تمثل "لعبًا". وقد وُجد أن المعايير الرئيسية التي اتضحت لدى الأطفال الصغار هي المتعة والمرونة والتمثيل *pretense*. سنرى في الفصل الثالث كيف استُخدِم هذا المدخل القائم على المعايير في محاولة تحديد سلوك اللعب لدى الحيوانات.

أنواع اللعب

في الفصول التالية سوف نبحث الأنواع المختلفة من اللعب بتفصيل أكثر. ومع أنه ليس ثمة طيبولوجي يحظى باتفاق عمومي، فإن أنواع لعب الأطفال التالية سوف تلقى اعترافًا واسعًا، وقد صُنِفت هذه الأنواع على هذا النحو بناءً على الحوادث التي صدرنا بها الفصل الحالي.

اللعب المشروط اجتماعيًا:

يشير هذا النوع إلى الألعاب البسيطة مثل تغطية الوجه *peek-a-boo* التي تكمن المتعة فيها في استجابات الآخرين، وفي أغلب الأحيان تكون مشروطة بسلوك الشخص نفسه أو بتقليد شخص آخر.

اللعب الحس - حركي:

يشير هذا النوع إلى الأنشطة التي تميز الفترة الحس-حركية عند بياجيه، أي حتى حوالي عمر سنتين. وهو يشير إلى أنشطة اللعب بالأشياء (أو بجسم الطفل) التي تقوم على الخصائص الحسية للشيء (الأشياء)، مثل مص الأشياء أو ضرب الكتل ببعضها أو إلقائها مرارًا وتكرارًا.

اللعب بالأشياء:

بعد الفترة الحس-حركية ينخرط الأطفال في أنشطة كثيرة مع الأشياء، معظمها يكون من نوع ألعاب البناء. ومن أمثلة اللعب بالأشياء تركيب مكعبات الليجو معًا وصنع أبراج المكعبات واستخدام صلصال التشكيل وصب الماء من وعاء إلى آخر.

اللعب اللغوي:

إن الأطفال يمكن أن يلعبوا بإنتاج أصوات ومقاطع وكلمات وعبارات. وهذا اللعب يمكن أن يكون هو نوع الثرثرة الذي لاحظه روث فير ***Ruth Weir*** لدى ولده أنتوني ابن العامين وهو ينام أو يقوم من سريره. أو يمكن أن يكون مقاطع مقفاة ***rhyming couplets*** أو عبارات تكرارية، ربما تظهر في سياقات غير حرفية: "أنت تكون ماما!"، "لا بل أنت ماما!"، "لا أنا بابا وأنت ماما!"

لعب الأنشطة البدنية:

يشير هذا النوع عمومًا إلى الحركات الجسمية الإجمالية (وليس الحركات الجسمية الدقيقة المتضمنة مثلاً في اللعب الحس-حركي أو اللعب بالأشياء). واللعب التمريني هو الشكل الرئيسي داخل هذا النوع: الجري والقفز والزحف والتسلق وما إلى ذلك. ومما يستحق اعتبارًا منفصلاً هنا اللعب الخشن، وهو شكل اجتماعي مفعم بالنشاط من اللعب البدني يتضمن الإمساك والمصارعة والرفس والمطاردة وأشكال أخرى من السلوك قد تكون عدوانية في خارج سياق اللعب. وهذا النوع يسمى في الغالب العراك اللعبي أو المطاردة اللعبية.

اللعب الخيالي أو التمثيلي:

يتميز اللعب الخيالي أو التمثيلي بالاستخدام غير الحرفي للأشياء أو الأفعال أو التلفظات. وهنا يصبح المكعب كعكة، وقطعة الورق تذكرة حافلة. والأفعال يمكن أن تقلد سلوكًا تمثيليًا مثل شرب كوب شاي أو تدوير عجلة قيادة سيارة. والصوت "فرووم-فرووم" يحاكي صوت السيارة. وثمة نسخة أكثر تعقيدًا من اللعب التمثيلي هي اللعب الدرامي-الاجتماعي ***socio-dramatic play***، وهو يتضمن لعب الأدوار ومشاركة أكثر من شخص واحد. ففي الحكاية السابقة كانت أماندا وليزا منخرطتين في لعب دور الساحرات. كما أنهما قلدتا ركوب يد المكنسة وربط الأسير، دون وجود أي شيء يمثل يد المكنسة أو الحبل.

غير أن هذه الفئات يمكن أن تتداخل مع بعضها. فبعض اللعب بالأشياء قد يكون لعبًا تمثيليًا (مثل بناء برج ايفل)، وبعض اللعب اللغوي يمكن أن يكون لعبًا دراميًا اجتماعيًا (مثل: "أنت تكون ماما!"). فهل صب الماء من دلو لآخر مثلاً يعتبر لعبًا بالأشياء أم لعبًا حس-حركيًا؟ لكن هذه الفئات، مع ذلك، تفيد بوصفها نماذج أصلية وكإطار للمناقشة.

الأشياء التي قد لا تكون لعبًا:

الاستكشاف والسلوك النمطي والعمل والألعاب المحكومة بقواعد

الاستكشاف واللعب:

إن الاستكشاف سلوك يُخلَط في بعض الأحيان مع اللعب. ففي حالة الأطفال الصغار جدًا، وفي أثناء النمو الحس-حركي، يصعب التمييز بين الاستكشاف واللعب (راجع الفصل السابع). فبالنسبة لأطفال السنة الأولى تكون كل الأشياء جديدة. لكن مع مجيء سنوات ما قبل المدرسة يصير هذا التمييز أكثر وضوحًا. وقد طبق كورين هت *Corinne Hutt* (١٩٦٦) تجربة تصور ذلك. ابتكر هت لعبة جديدة (لها وصف مفصل في الفصل السابع), هي عبارة عن صندوق يمكن للأطفال أن يجلسوا عليه، وللصندوق رافعة يتسبب تحريكها في إطلاق صوت جرس. كان الأطفال في عمر ٣-٥ سنوات أكثر جدية عندما قدمت لهم اللعبة فأخذوا يتحسسونها ويلمسونها ويحركون الرافعة، وهم في ذلك كانوا في الواقع يستكشفون كيف يمكن أن يعمل هذا الشيء الجديد. لكن سرعان ما تغير هذا الحال. ففي العادة كانت استثارة الطفل تقل، ويجلس على الشيء ويصنع أصواتًا بالرافعة مرارًا أو بطرق مختلفة، وهو ما اعتبر نشاطًا لعبيًا أكثر. إن ذلك يوضح كيف أن استكشاف الأشياء يسبق غالبًا اللعب بها.

السلوك النمطي:

يظهر السلوك النمطي في الغالب لدى الحيوانات في حديقة الحيوان، خاصة الحيوانات كبيرة الحجم المحبوسة في أقفاص صغيرة نسبيًا. فالنمر مثلاً يمد رجليه الأماميتين خارج القفص، فهل يكون ذلك لعبًا تمرينيًا؟ وفي حديقة الحيوان أيضًا

يكون من المتوقع أن يسير النمر في نفس الطريق مرات ومرات دون أية علامة على المتعة. والأطفال أيضا يمكن أن يُظهروا السلوك النمطي. والحركات الدقيقة مثل مص الإبهام قد تكون طبيعية، لكن الاهتزاز التكراري أو حركات التحفيز الذاتي يمكن أن تكون دليلاً على حرمان بيئي. وأمثال هذا السلوك النمطي يمكن أن تُلاحَظ لدى أطفال المؤسسات، مثلاً في ملاجئ الأيتام سيئة التجهيز والفقيرة في المصادر الاجتماعية أو البيئية أو التحفيز المقدم.

لكن لماذا لا يعد ذلك لعبًا؟ فليس هناك هدفًا خارجيًا واضحًا، مع أن هذا السلوك النمطي من المفترض أنه يساعد في تلطيف الإثارة في المواقف المملة جدًا، بمعنى أنها تكون أكثر إمتاعًا من "فعل لا شيء". وبالنظر إلى الخصائص البنائية نجد أنه يتوفر هنا أيضا التكرار، لكن مع قليل من المرونة أو إعادة الترتيب. وغياب المتعة والتنويع أو المرونة يضع هذه الأشكال من السلوك النمطي معًا على النهاية غير اللعبية من المتصل، رغم غياب الأهداف الخارجية.

العمل:

يشير العمل إلى النشاط الذي يُؤدَى من أجل هدف خارجي واضح. وقد يكون الهدف هو كسب المال أو الحصول على طعام أو مصادر أو إتباع تعليمات شخص ذي سلطة. والأطفال الغربيون محميون من العمل، وفي الطفولة المتوسطة المتأخرة أو المراهقة فقط يبدأ الأطفال في العمل لكسب المال، ربما في توصيل الجرائد. والأطفال الأصغر قد يُطلَب منهم المساعدة في بعض الأعمال المنزلية أو ترتيب حجراتهم وما إلى ذلك، مع أن حتى هذه المطالب غير منتشرة في أغلب الأحيان. ففي المجتمع الغربي الحديث لا يعتبر العمل جزءًا من الطفولة، على الأقل إلى الطفولة المتوسطة. وفي المدرسة يُطلَب من الأطفال بالطبع أن يقوموا

ببعض المهام والأنشطة، لكن في مؤسسات ما قبل المدرسة ومدارس الطفولة* *infant schools* يُطلَب ذلك، لكن بطريقة اللعب. في الفصل التالي سنتناول "روح اللعب"، وهو المنظور الذي يعتبر "اللعب هو عمل الأطفال" (*Isaacs, 1929*). فثمة منظور تربوي سائد يرى أن الأطفال يتعلمون من خلال اللعب وأن "العمل"، بالتالي، ليس ضروريًا للتعلم، حتى نهاية مدرسة الطفولة. وتلك الرؤية منتشرة في المجتمعات الغربية، لكنها أقل انتشارًا إلى حد كبير في الثقافات الشرقية وفي المجتمعات الأكثر تقليدية (راجع الفصل الخامس). ففي ثقافات التعيش ***subsistence*** التقليدية يُعَول على الأطفال دورًا حيويًا في أنشطة تشبه العمل مثل حماية المحاصيل من الطيور ورعاية الأشقاء الأصغر وجمع الحطب وغيرها من المهام المفيدة. وتلك المهام قد تكون أو لا تكون ممتعة، وربما تتضمن عناصر لعبية، فإخافة الطيور لإبعادها عن المحاصيل مثلاً يمكن أن يكون مقابلاً للعب المطاردة. لكن القيود الخارجية في القيام بمثل هذه المهام تشير ضمنًا إلى أنها ليست لعبًا.

(*) ثمة مصطلحات كثيرة متداخلة لمؤسسات رعاية الأطفال في عمر ما قبل المدرسة. المصطلحان الأكثر شيوعًا هما ما قبل المدرسة والحضانة. تشير مؤسسات ما قبل المدرسة pre-school إلى مؤسسات رعاية الطفل من عمر ثلاثة أو أربع سنوات إلى عمر خمس سنوات، حسب تشريع الدولة، وقد تكون ملحقة بالمدارس الابتدائية أو قائمة بذاتها. أما دور الحضانة nursery schools ورياض الأطفال kindergarten، وإن كان البعض يعتبرها مرادفًا لمؤسسات ما قبل المدرسة، فإنها تخدم الأطفال الأصغر سنًا من أطفال ما قبل المدرسة، تحديدًا أطفال الثانية والثالثة أو الرابعة من العمر، حسب تشريع الدولة. وأخيرًا هناك مصطلح مدارس الطفولة أو مدارس الأطفال infant schools، وهو بديل يغطي كل تعليم ما قبل المدرسة (السنوات من أربعة إلى سبعة)، لكن فقط في المملكة المتحدة، مع أن كلمة infant في اللغة الإنجليزية تغطي فقط العمر من شهر إلى ١٢ شهرًا من العمر. وعمومًا يمكن القول بأن مصطلحي ما قبل المدرسة (٣/٤-٥ سنوات) ورياض الأطفال (٢-٣/٤ سنوات) يستخدمان في النظام التعليمي الأمريكي والنظم التعليمية المتأثرة به، وأن مصطلحي مدارس الطفولة (٤-٧ سنوات) ودور الحضانة (٣-٤/٥ سنوات) يستخدمان في التقاليد التعليمية الإنجليزية والنظم التعليمية المتأثرة بها [المترجم].

الألعاب المحكومة بقواعد:

إن "الألعاب" *games* يمكن أن تُميَز عن "اللعب" *play* بوجود القواعد الخارجية، أي القواعد التي أرستها التقاليد، والتي نُظِمت أو صُنفت بدرجة ما، والتي تفرض قيودًا على ما يمكن أن يفعله اللاعبون في اللعبة. في إحدى الحكايات السابقة انتهك موريس قواعد كرة القدم بالتقاط الكرة بيده، وقد كانت نتيجة ذلك مؤلمة بالنسبة له.

لكن وجود القواعد من عدمه ليس معيارًا قاطعًا لتمييز اللعب عن الألعاب. فلعبة تغطية الوجه *peek-a-boo* [كما في مثال الطفلة سلطانة في صدر هذا الفصل] بها نوع من التنظيم والقواعد، كما أوضح برونر وشيروود *Bruner and Sherwood* (١٩٧٥)، حيث اعتبرا أن نمو التوقع لدى الطفل (مثل التوقيت والتكرار على سبيل المثال) يمثل بدايات لفهم قواعد اللعبة. واللعب التمثيلي لأطفال ما قبل المدرسة يتضمن في أغلب الأحيان بعض التنظيم والقواعد تتعلق بأدوار الأشخاص. فإذا كان الطفل، مثلاً، يلعب دور "طبيب" لـ"مريض" فثمة قيود على ما يُنتَظر منه أن يفعله، وهي القيود التي يفرضها المشاركون الآخرون. ومع ذلك فإن كل القواعد أو القيود تكون خاصة في المقام الأول بحادثة لعب معينة، ويمكن أن تُغيَر في أي وقت ("أنا لست طبيب الآن، أنا شرطي").

ومع وصول الأطفال عمر السادسة أو السابعة تستحوذ الألعاب المحكومة بقواعد مثل الحجلة أو اللمسة أو كرة القدم على قدر كبير من وقت اللعب في ساحات اللعب. وتلك ألعاب لها قواعد عامة، وفي بعض الأحيان مقننة، وليس بها مجال كبير للتغيير. ومع ذلك فإن الانتقال من اللعب *play* إلى الألعاب *games* يكون تدريجيًا. وكما أوضح جين بياجيه في دراسته الكلاسيكية على الأولاد الذين يلعبون بالبلي *marbles* في نوشاتل *Neuchatel* بسويسرا فإن تقنين واستقرار القواعد يزيد مع العمر ونمو القدرات المعرفية للاعبين، كما أنه ليست هناك حدود واضحة بين اللعب والألعاب.

وترتبط تلك المناقشة أيضًا بالمجال سريع النمو لألعاب الحاسب والفيديو وألعاب الإنترنت. فمنذ عام ١٩٧٩ الذي احتل فيه الغزاة الفضائيون سوق ألعاب الحاسب حدثت زيادة سريعة في الوقت الذي يقضيه الأطفال في ألعاب الحاسب أو مقاهي الفيديو، ومؤخرًا على الإنترنت. هل يعد ذلك "لعبًا"؟ في معظم الحالات يكون للألعاب قواعد محددة يجب أن تُتبَع، وأنت إذا لم تتبعها لن تذهب أبعد من ذلك، ناهيك عن أن تذهب إلى المستوى التالي. ولذلك يبدو من الملائم بالفعل أن نطلق على هذه الأنشطة اسم ألعاب الحاسب ***computer games*** وليس لعب الحاسب ***computer play***.

طرق دراسة اللعب

كيف درس الباحثون اللعب؟ إن المنهج الأكثر وضوحًا، وهو بالفعل المنهج الذي يستخدم في أغلب الأحيان، هو الملاحظة في المحيط الطبيعي. وثمة مدخل آخر هو الملاحظة في بيئات منظمة. وقد تم إجراء بعض الدراسات التجريبية، منها دراسات حول التعزيز والحرمان. ومن الممكن أيضًا استخدام مناهج تقليدية أكثر في العلوم الاجتماعية مثل المقابلات والاستبانات. وهناك، أخيرًا، عديد من المصادر الأخرى مثل قوائم اللُعب ***toy inventories*** والصور والسجلات الفوتوغرافية وغيرها من الأدلة ذات الصلة بلعب الأطفال. وفيما يلي سوف نعرض لكل من هذه المناهج تباعًا.

الملاحظة في المحيط الطبيعي

إن أكثر الطرق وضوحًا لبحث اللعب هي أن تراقب الأطفال (أو الحيوانات) وهم يلعبون وتصف وتصنف ما يفعلونه. وإلى جانب الوصف المفصل يمكن فحص الاختلافات في اللعب نتيجة لعوامل مثل العمر أو الجنس أو الانتماء العرقي أو الخلفية الاجتماعية - الاقتصادية. كما يمكن أيضًا وضع اختلافات البيئة الطبيعية في الحسبان، كأن ندرس مثلاً كيف يتغير اللعب في الأحوال الجوية المختلفة أو في الأوقات المختلفة من اليوم.

ومما تجدر الإشارة إليه، مع ذلك، أنه في كثير من ميادين علم النفس ودراسات الطفل لم تكن الملاحظة في البيئة الطبيعية المصدر الرئيسي للأدلة. وكمثال على ذلك فإن معظم دراسات العدوان والسلوك اللاإجتماعي في الطفولة المتوسطة والمراهقة تستخدم الاستبانات (استبانات التقارير الذاتية أو استابانات يملؤها الولدان أو المعلمون أو الرفاق) أو تقارير الحوادث من المدارس أو سجلات الشرطة (الأحداث). من ذلك مثلاً أنني في بحثي حول التنمر في المدارس ***school bullying*** (*Smith, 2000*) استخدمت في المقام الأول استبانات التقارير الذاتية والإخباريين من الرفاق، وفي بعض الأحيان تقارير المعلمين أو الوالدين.

غير أنه من المؤسف جدًا، في اعتقادي، وإن كان مقبولاً في بعض الأحيان، أن دراسات الطفل لا تستخدم في الغالب الملاحظة في البيئة الطبيعية بالقدر الكافي. فقد أُهمِل منهج الملاحظة كثيرًا طوال الفترة الممتدة من الخمسينات إلى السبعينات. لكن في حالة لعب الأطفال توجد حوافز لهذا المنهج ربما أكثر، وعيوب أقل، منها في كثير من المجالات الأخرى في علم نفس الطفل. فمن حيث الحوافز يعد من المعايير المهمة للعب أن يكون طليقًا ويُؤدَى من أجل ذاته. ولذلك تهدد المواقف الاصطناعية (المقيدة أو التجريبية) بتبديد خاصية مهمة للعب. ومن حيث قلة العيوب فإن اللعب (على خلاف العدوان أو التنمر ***bullying***) يقره البالغون (في معظم الحالات)، وبالتالي لا يحتاج الأطفال لأن يخفونه عنهم. كما أن العمر المثالي لملاحظة اللعب هو عمر ما قبل المدرسة وفترة مدرسة الطفولة (حوالي من ٢ إلى ٦ سنوات)، والأطفال في هذا العمر لا يعبئون كثيرًا بأن تتم مراقبتهم. وأي شخص يذهب إلى مجموعات اللعب(*) أو فصول الحضانة يمكنه بسهولة أن يشاهد الكثير

(*) مجموعة اللعب playgroup عبارة عن مجموعة منظمة تقدم الرعاية والتنشئة لأطفال ما دون الخامسة من العمر. ويستخدم هذا المصطلح بشكل واسع في المملكة المتحدة. وهي، وإن كانت شكلاً من مؤسسات ما قبل المدرسة، فإنها أقل شكلية منها، ولا تقدم رعاية طوال الوقت، وإنما تعمل فقط بضع ساعات في اليوم، في أثناء العام الدراسي، وفي الغالب في فترة

من اللعب، دون أن يؤثر وجوده كثيرًا على لعب الأطفال، وهو ما ينطبق في بعض الأحيان على فترة الطفولة المتوسطة أو المراهقة.

هل مجموعات اللعب *playgroups* "بيئة طبيعية" للأطفال الصغار؟ إن ذلك سؤال عميق جدًا، سوف نجيب عنه بتفصيل أكثر في الفصل الخامس حول القضايا العابرة للثقافات. إن اللعب الحر في مجموعات اللعب يكون طليقًا نسبيًا، لكنه قد لا يكون "طبيعيًا" من منظور تاريخنا التطوري. فمن المؤكد أن أنواع اللعب التي نراها فيها لم تكن منتشرة حتى وقت قريب. وحتى تكوين مجموعة اللعب، التي تضم ٢٠ طفلاً أو أكثر من نفس العمر تقريبًا، يمكن أن يعتبر غير طبيعي من حيث ما كان الأطفال يعايشونه في الماضي أو ما يزالوا يعايشونه في الثقافات غير الغربية (*Konner, 1976*).

والمثال الأقوى لملاحظة اللعب في البيئة الطبيعية يوجد في دراسة اللعب لدى الأنواع الحيوانية من جانب علماء الأعراق الحيوانية. و"البيئة الطبيعية" هنا مصطلح ذا مغزى، وذلك لأن معظم الحيوانات (ما عدا الحيوانات الأليفة وحيوانات حديقة الحيوان والمزارع) تعيش في بيئات لا تختلف كثيرًا عن تلك التي نشأوا وتطوروا فيها. والمثال الكلاسيكي على هذه الدراسات ملاحظات جين فان لاويك-جودال *Jane van Lawick-Goodall* (١٩٦٨) للشمبانزي الطليق في محمية نهر كومب بتنزانيا. قامت الباحثة هنا بملاحظة كثير من أشكال السلوك الساحرة، منها لعب صغار الشمبانزي. فالشمبانزي حديث الولادة يعتمد على أمه في الغذاء والتنقل والحماية، لكن بعد ستة أشهر أو نحوها يبدأ بالتسكع بالقرب منها. وسرعان

الصباح. وفي المملكة المتحدة حدث تآكل في عدد مجموعات اللعب لصالح دور الحضانة الرسمية التي أخذت في التوسع منذ الثمانينات، وغدت الأولى تقتصر على أطفال السنتين الثانية والثالثة من العمر، وكإعداد لدور الحضانة التي تليها. وربما كان بروز اللعب في مسمى هذه المنظمات متأثرًا بهيمنة "روح اللعب" التي تعتبر أن اللعب هو عمل الأطفال، وأنهم من خلاله يتعلمون كل شيء، بما يسقط الحاجة إلى التعليم المباشر أو التدريس الصريح، على الأقل في سنوات ما قبل المدرسة [المترجم].

ما ينخرط في لعب الدغدغة والمصارعة والمطاردة مع أمه وأشقائه ورفاقه. في الفصلين الثالث والرابع سوف نعرض كثيرًا من الدراسات الأخرى حول لعب الحيوانات (كثير منها، وليس كلها، استخدمت منهج الملاحظة).

في الثلاثينات عمد كثير من الباحثين الذين درسوا الأطفال إلى استخدام الملاحظة في الموقف الطبيعي لمجموعات اللعب أو فصول الحضانة لدراسة السلوك العادي، ومنه اللعب، لدى الأطفال في عمر ٣-٥ سنوات. وقد طور هؤلاء الباحثين (شأنهم شأن علماء الأعراق الحيوانية) فئات ومخططات تشفير، إضافة إلى منهجيات أخذ عينات الوقت لتسجيل السلوك (*Arrington, 1943*). وقد وضعت هذه البحوث الأساس لمعرفتنا بأنماط السلوك العادي لدى الأطفال الغربيين في القرن العشرين. وقد استخدمت هذه المعرفة في مؤسسات رعاية الطفل ومجموعات اللعب وفصول الحضانة في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا والدول الغربية الأخرى. ومع أن هذه الأعمال اختفت بحلول خمسينات القرن العشرين، فقد عاد مدخل الملاحظة مجددًا في السبعينات على يد علماء سلوك الطفل (*Blurton Jones, 1972*). ونتيجة لتأثرهم بعلماء الأعراق الحيوانية، سعى هؤلاء الباحثين، الذين كانوا في الغالب ينتمون إلى خلفيات متعددة التخصصات، إلى العودة إلى الأساسيات في وصف الأعراق البشرية، بما في ذلك سلوك الطفل. وقد قامت بعض هذه الأعمال بإعادة اختراع أعمال الثلاثينات، لكن مع استخدام أساس نظري أكثر جدة من النظرية التطورية (*Smith & Connolly, 1972*). وقد كان من النتائج البارزة لذلك إلقاء الضوء على اللعب الخشن لدى الأطفال الصغار، وهو موضوع كان يهمله فيما سبق علماء النفس ودارسو الطفل ذوي التوجه التربوي. من ذلك أن نيقولاس بليرتون جونز *Nicholas Blurton Jones*، الذي تدرب كعالم سلوك حيواني على يد نيكو تينبرجن *Niko Tinbergen*، استخدم هذه الخلفية البحثية لوصف اللعب الخشن وأنشطة اللعب الأخرى في دراسة بالملاحظة غير المقيدة للأطفال في الحضانة.

وقد جمع مدخل علماء الأعراق جانبين منهجيين منفصلين وإن كان يختلطان في أغلب الأحيان. أولهما كان مفهوم "البيئة الطبيعية" كما نوقش آنفا، والثاني هو استخدام مناهج الملاحظة التي تزداد دقتها في غالب الأحيان من خلال تطوير قوائم تصنيف السلوك. يعرض جدول (١-١) ثلاث قوائم تصنيف للسلوك اللعبي، إحداها تعود إلى الثلاثينات، والثانية إلى الثمانينات، والثالثة إلى العقد الأول من القرن الحادي والعشرين. ويمكن الجمع بين قوائم الفئات وطرق أخذ عينات الوقت – لتسجيل حدوث الفئات بشكل منظم– وذلك لإعطاء قياسات كمية للوقت المنقضي في أنواع اللعب المختلفة وتتابعات السلوك. ومن الممكن في الغالب أن نفحص كيف يتغير اللعب بتغير العمر والجنس وغيرها من الخصائص الفردية، وبتغير عوامل مثل حجم وتكوين المجموعة والمكان وما إلى ذلك.

جدول (١-١)

ثلاث قوائم لتصنيف السلوك اللعبي

القائمة الأولى (المصدر: *Manwell & Mengert, 1934*)

التكرار اللغوي	ملاحظة الآخرين أثناء اللعب
النشاط البدني	الاستقلال عن البالغين
النشاط الإبداعي أو البنائي	الشفقة أو العطف
النشاط اليدوي	الالتزام بالقواعد
النشاط الدرامي	الإنصاف فيما يتعلق بالملكية المشتركة
الاهتمام بالقصص	فهم الملكية المشتركة
الاهتمام بالصور	تولي المسئولية
الاهتمام بالموسيقى	الضحك
المسئولية الذاتية	الاستقرار
الاتجاهات نحو الروتين	توكيد الذات

الانتباه
الحالة المزاجية
القيادة
القدرة على مواجهة الموقف
اللعب الجماعي
الصراخ
الاستقلال عن المجموعة .

تعليق: هذه القائمة مأخوذة من واحدة من أوائل دراسات الملاحظة التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية في الثلاثينات بعد تطوير هذا المنهج على يد رواد من أمثال فلورينس جودإنف ***Florence Goodenough*** وروث آرينجتون ***Ruth Arrington***. وكل من الفئات المذكورة لها شرح/تعريف وافي في المقالة الأصلية، وهو ما يعتبر ممارسة جيدة وضرورية جدًا في كثير من الحالات (على سبيل المثال تشير المسئولية الذاتية إلى القيام بسلسلة من الخطوات استعدادًا للعب مثل وضع قطعة قماش على المنضدة، وبعد ذلك إحضار الصلصال للعب به). وبعض الفئات (مثل النشاط اليدوي واللعب الدرامي) تشبه فئات نستخدمها في الوقت الحاضر، وثمة فئات أخرى (مثل القدرة على مواجهة الموقف والالتزام بالقواعد) تعكس المخاوف التي كانت سائدة بين معلمي الحضانة. وقد وجد المؤلفان أن قليلاً من الفئات تتسم بالثبات (من حيث اتفاق الملاحظين)، لكنهما تمكنا من فحص أنواع اللعب الجماعي عند أعمار مختلفة بين الثانية والرابعة.

القائمة الثانية (المصدر: *Humphreys & Smith, 1987*)

سلبي – غير تفاعلي: يجلس، يقف، يرقد، يأكل، يشاهد شخص، ينظر إلى المكان، كثير الجلوس، موسيقي.
سلبي– تفاعلي: يتحدث، مع البالغين، يتواصل/يساعد، يستعد، يمشي ويتكلم.
يوجهه الملاحِظ: ينتبه إلى الملاحظ.

لعب الأدوار: هادئ، نشط.
اللعب الخشن: يغيظ / يتهكم، يضرب / يرفس، يقرص / يضرب، يهجم، يَجبُن، يحمل طفلاً، يركب على طفل، يتعارك لعبيًا (يقف)، يتعارك لعبيًا (يرقد)، يطارد، يمسك، يدفع، يُطارَد/يُضرَب، إلخ.

ينظمه البالغ: ينظمه البالغ، الرياضة الرسمية.

الحركة: يمشي، يجري، يقفز/يثب

نشط - غير حركي: يلعب بالكرة، يتسلق، يتدحرج، يلف، رياضي، يرقص، يسند طفل.

اللعب بالأشياء: هادئ، نشط

عدواني: يجادل / يهين، يتشاجر.

ضيق: يصرخ / يبكي.

الألعاب ذات القواعد: يثب، يعطي الدور للآخر لكي يثب، يطارد، تنافسي، أغاني، البلي، يَعْدُ، كرة القدم، الملاكمة، يرمي/يلتقط، لعبة المربعات، ألعاب أخرى.

تعليق: صممت هذه الفئات لكي تغطي مدى السلوك الذي يلاحظ لدى الأطفال في سن السابعة والتاسعة والحادية عشر في ساحات اللعب المدرسية في المملكة المتحدة في الثمانينات. وقد استخدمت الفئات الأكبر لحساب توزيع الوقت للأنشطة المختلفة، وهو ما سوف نوضحه فيما بعد في شكل (٦-١). ومع ذلك فقد كان التركيز الرئيسي للمقالة ينصب على اللعب الخشن، وذلك هو السبب في هذا العدد الكبير من الفئات الفردية ضمن مقياس شمولي. وقد تأثرت الفئات بالمنظور السلوكي، وكثيرًا منها يعتمد على أشكال سلوك واضحة مثل "الجري". لكن يمكن، على أية حال، أن تستفيد القائمة من بعض المادة التعريفية، خاصة بالنسبة لفئات مثل "هادئ" و"نشط". والفئات ضمن محور الألعاب ذات القواعد (شأنها شأن المحاور الأخرى) تتفق مع ما تمت ملاحظته بالفعل في الدراسة، وبالتالي يتوقع أن تتغير في الفترات التاريخية المختلفة وفي الثقافات المختلفة.

القائمة الثالثة (المصدر: *Gosso, Morals, & Otta, 2007*)

التمرين البدني: اللعب الذي يتضمن أنواعًا مختلفة من الحركات تتطلب تنسيقًا حركيًا إجماليًا (مثل: الجري والقفز والسباحة)، وأيضًا الأنشطة التي تنتج تأثيرات مشروطة بأفعال (مثل: رمي أو دفع الأشياء).

الألعاب المشروطة اجتماعيًا: ألعاب تحثها وتعززها المتعة بإحداث

استجابات مشروطة في الآخرين وبالاستجابة بشكل مشروط للآخرين (مثل: لعبة تغطية الوجه والدغدغة ومحاكاة الإيماءات أو التلفظات).

اللعب الخشن: العراك اللعبي والمطاردة اللعبية والهرب اللعبي.

البناء: إجراء تحويلات مادية في أشياء مثل الرمال أو الصلصال أو مكعبات الليجو، ومن ذلك النمذجة وترتيب الأشياء في أكوام أو صفوف وعمل سلال صغيرة.

اللعب التمثيلي: تحويل الأفعال أو الأشياء أو الأشخاص أو الأماكن أو الأبعاد الأخرى القائمة هنا والآن أو التعامل معها بشكل غير حرفي (كأن يتم تحليلها بتفصيل أكثر عبر محتوى موضوعات اللعب التمثيلي: العمل والنقل والرعاية وأفعال الحيوانات والعراك اللعبي وأنشطة الحياة اليومية والتسلية والموضوعات الخيالية).

الألعاب ذات القواعد: هي تلك الألعاب التي تسترشد بقواعد صريحة، وفي الغالب تتضمن في هذا المدى العمري جوانب حس-حركية مثل الكرة الطائرة وكرة القدم.

تعليق: استخدمت هذه الدراسة لمقارنة لعب مجموعات مختلفة من الأطفال البرازيليين، كان من بينهم أطفالاً من هنود باركانا (راجع الفصل الخامس). ومما يلاحظ على فئات اللعب الرئيسية هنا أنها هي نفسها التي تحظى بقبول واسع اليوم في معظم بحوث اللعب. وعلاوة على ذلك فقد ركز المؤلفان ببعض العمق على اللعب التمثيلي، بما في ذلك محتوى اللعب, فضلاً عن فئات أخرى ترتبط بالمخطط الفكري أو التصوري (طبيعة التحويلات).

الملاحظة في بيئات منظمة:

في هذا المدخل يُستخدم منهج الملاحظة، لكن خارج "البيئة الطبيعية". فمثلاً يمكن أن يُقدم للطفل مجموعة محدودة من اللُعب لنرى كيف سيلعب بها. وقد إستُخدِم هذا المدخل في كثير من دراسات نمو اللعب التمثيلي. ومن خلال فرض قيود أكثر على الموقف تتحقق بعض الفوائد. إذ يكون من الممكن، على سبيل المثال، إظهار التغيرات المرتبطة بالعمر في طريقة استخدام الأطفال لنفس مجموعة الأشياء، بينما في الموقف الطبيعي يكون من الصعب بلوغ هذه الفرصة. لكن، في المقابل، هناك خسائر أيضًا. فكما أظهرت دراسة بالملاحظة الطبيعية في البيت (*Haight & Miller, 1993*)، فإن غالبية اللعب التمثيلي يكون اجتماعيًا، أي بين الطفل والأب/الأم، أو فيما بعد بين الطفل وشقيقه/شقيقته أو رفاقه. ولذلك فإن مثال الطفل الذي يلعب انفراديًا بمجموعة محدودة من اللُعب يكون بعيدًا عن الطريقة التي ينمي معظم الأطفال من خلالها قدرات اللعب التمثيلي.

الدراسات التجريبية:

تُدخِل الدراسات التجريبية مزيدًا من التحكم من خلال وضع الأطفال صراحة في حالات مختلفة: حالة تجريبية وحالة ضابطة، أو حالتين تجريبيتين أو أكثر. وإذا ما تم تثبيت كل الجوانب الأخرى، يمكن بقدر كبير من الثقة إرجاع الاختلافات إلى المتغيرات التي أدخلتها الحالة التجريبية.

وفي أغلب الأحيان تُجرى التجارب في بيئات مقيدة. فباستخدام مجموعة من اللُعب، على سبيل المثال، يمكن مقارنة سلوك الأطفال اللعبي في نفس الزمان والمكان، لكن بمجموعات مختلفة من اللُعب. من أمثلة ذلك دراسة جريتا فين *Greta Fein* (١٩٧٥) التي بحثت ما يفعله الأطفال في عمر سنتين عندما تُعطى لهم (أ) أشياء منمنمة *miniature objects* مثل كوب بلاستيك ونموذج حصان مجسم

واضح المعالم، أو (ب) أشياء أقل واقعية مثل صدفة ونموذج حصان غير واضح المعالم. وبعد مشاهدة نمذجة أو عرض عملي من جانب أحد البالغين، تمكن حوالي ٩٣% من الأطفال من محاكاة جعل الحصان واضح المعالم "يشرب" من الكوب، و٣٣% فقط من محاكاة نفس الحدث في حالة الحصان غير واضح المعالم والصَدَفة. معنى ذلك أن الأشياء الأقل واقعية جعلت التمثيل أكثر صعوبة. وهنا يمكن إرجاع الاختلاف في السلوك إلى الاختلاف في الأشياء المقدمة، على فرض تساوي كل العوامل الأخرى.

والتجارب يمكن أن تُجرَى أيضًا في بيئات أكثر طبيعية. ومن ذلك أنه في سلسلة من الدراسات حول مجموعات اللعب فيما قبل المدرسة قام سميث وكونولي *Smith and Connolly* (١٩٨٠) بملاحظة السلوك الطبيعي للأطفال في عمر ٣-٤ سنوات باستخدام تشكيلة واسعة من اللُعب. لكنهما لم يغيرا جوانب بيئة ما قبل المدرسة بطرق تجريبية. فقد بحثا التغييرات في الفضاء المتاح (بتحريك بعض الحواجز عبر القاعة)، وبحثا مقدار اللُعب المتاحة (بتوفير مجموعة أو اثنين أو ثلاثة من كل الأشياء الأساسية)، وبحثا حجم المجموعة (بتكوين مجموعات من ١٠ أو ٢٠ أو ٣٠ طفلاً). وقد تم تغيير الظروف المختلفة بشكل مستقل وفي عدد كبير من المناسبات، ولذلك أمكن التوصل إلى استنتاجات حول تأثيرات هذه المتغيرات. فمثلاً أدى تقليل الفضاء المكاني إلى تقليل اللعب البدني، بينما شجع استخدام هياكل التسلق (على حساب الجري). كما أدى صغر مجموعات اللُعب إلى زيادة المشاركة فيها، وأيضًا زيادة الشجار على الملكية.

هناك أيضًا تجارب تقع في فئة دراسات التعزيز أو الحرمان، وهي تجارب تتدخل في الفرص الإجمالية لأي أو كل أنواع اللعب. وقد أجريت بعض دراسات الحرمان الأكثر إحكامًا من هذا النوع على حيوانات مثل الجرذان (*Hole & Einon, 1984*). وبالنسبة للأطفال هناك عددًا من دراسات التدريب على اللعب

قامت بتعزيز الفرص تجريبيًا، بشكل أساسي لأنواع اللعب التمثيلي. وسوف نراجع هذه الدراسات في الفصل التاسع.

المقابلات والاستبانات:

وفي دراسة اللعب يمكن أيضًا سؤال الأطفال أنفسهم عن أنشطة اللعب. وعمومًا تكون المقابلات أكثر فائدة مع الأطفال الأكبر سنًا. ومع ذلك فإن الأطفال الصغار، حتى الذين في عمر ثلاث أو أربع سنوات، يمكن أن يقدموا بعض المعلومات المفيدة. ومن ذلك مثلاً أن تاكفار وسميث ***Takhvar and Smith*** (١٩٩٠) جمعا ملاحظات حول لعب الأطفال بالأشياء أو اللعب البنائي من مقابلات قصيرة سُئل فيها الأطفال، بعد الملاحظة، عما كانوا يفعلونه. وفي الغالب يستطيع الطفل الذي يصنع كومة أو برج من المكعبات أن يصف عمله بطريقة تمثيلية، كأن يصف مثلاً أنه "سجن" أو "برج فضائي". معنى ذلك أن ما يمكن أن يُصنف كلعب بنائي يمكن أيضًا أن يعاد تصنيفه كلعب تمثيلي بعد إجراء هذه المقابلات.

وبوجه عام يمكن أيضًا إجراء مقابلات أو تطبيق استبانات على البالغين المرافقين للطفل، الذين يكونوا عادة الآباء/الأمهات أو المعلمين. فهناك مثلاً استبانات حول ميول اللعب الخيالي أو التمثيلي يمكن للآباء/الأمهات أن يملئونها لتوضيح مدى غلبة هذا النوع من اللعب أو ذاك لدى أطفالهم (***Liebermann, 1977***).

مصادر أخرى:

وهناك مصادر معلومات أخرى غير مباشرة أكثر يمكن أن تُستخدَم، منها عمل قوائم جرد اللُعب ***toy inventories*** المتوفرة في بيت الطفل. لكن ذلك لا يعني بالطبع أن الطفل يلعب فعلاً بهذه اللعب، لكنه يوضح مدى الفرص المتاحة للطفل.

وفي حال تركز الاهتمام على فترات تاريخية ماضية معينة، فإننا لا نستطيع إجراء ملاحظات أو تجارب أو مقابلات مباشرة. لكننا نستطيع أن نتعلم من الأنواع المختلفة من السجلات. هناك أولاً المصنوعات اليدوية، أي اللُعب التي كانت تصنع للأطفال في العصور الماضية. من ذلك مثلا وصف أورمي *Orme* (*2002, pp. 166-176*) للُعب التي كان يستخدمها الأطفال في العصور الوسطى مثل الخشخيشات والدمى. ونحن نعرف ذلك من الأشياء ذاتها أو من وصفها. ومن أمثلة ذلك وصف جون فلوريو *John Florio* (١٥٩٨) للمراوح الورقية(*): "قطعة أو بطاقة من الورق مقطوعة على شكل صليب ومثبتة بدبوس في نهاية عصا، ومع الجري في عكس اتجاه الريح تأخذ المروحة في الدوران. وأطفالنا الإنجليز يطلقون عليها اسم الطاحونة" (*cited in Orme, 2002, p. 168*).

ثمة مصدر آخر للمعلومات هو السجلات التي يكتبها البالغون الذين يرافقون الأطفال وهم يلعبون. هذه السجلات قد تكون يوميات أو سير ذاتية، أو قد تكون لوحات. وقد استخدم هاناولت *Hanawalt* (١٩٩٣) بعضًا من هذه المصادر التي تعود إلى العصور الوسطى لكي يصف كيف كان أطفال لندن "يلعبون الكرة واللمسة *tag* وسباقات الجري ويلعبون بالأطواق ويقلدون مراسم البالغين مثل دخول الملوك والجماهير والزواج والعملاقين جوج وماجوج *giants Gog and Magog*" (ص ٧٨). ولوحة بروغل *Breughel* المسماة "ألعاب الأطفال" *Children's Games* (١٥٦٠) الموجودة الآن في متحف كنسيستوريشيز *Kunsthistorisches* بفينا تعد مثالاً شهيرًا جدًا لهذا النوع من المصادر. تصور اللوحة ألعابا كثيرة، وكذلك اللعب بأشياء مثل الدمى والأطواق والطوالات [الأرجل الخشبية] والبراميل والمراوح واللعب البدني مثل ركوب الخنازير ولعبة القفز(**)

(*) هذه اللعبة تسمى في العامية المصرية فريرة (بضم الفاء وكسر الراء الأولى، والجمع: فريرات) وكانت منتشرة إلى وقت قريب في الريف المصري. وكانت، وربما لا تزال، تنتج في بعض الورش ويقوم الباعة الجائلون ببيعها، خاصة في الأعياد والموالد [المترجم].

(**) لعبة ينحني فيها أحد الأولاد ويقفز الآخرون من فوق ظهره [المترجم].

والعراك اللعبي وتسلق الأشجار. وفي كتابه داخل بروغل يقدم إدوارد سنو Edward Snow (١٩٩٧) وصفًا مفصلاً لما يحدث في هذه اللوحة التي تتضمن ٤٦ نوعًا من اللعب أو الألعاب التي يؤديها حوالي ٢٠٠ طفلاً وشابًا في اللوحة [انظر ملحق الصور] .

وفي كتابها "أطفال منسيون" (١٩٨٣) فحصت ليندا بولوك **Linda Pollock** علاقات الأب/الأم - الطفل من عام ١٥٠٠ إلى ١٩٠٠. ومن أجل الحصول على المعلومات استخدمت المؤلفة الخطابات واليوميات والسير الذاتية، إضافة إلى التقارير الصحفية. والقسم المخصص للعب في الكتاب (ص ص ٢٣٦-٢٣٩) يكشف عن تنوع الاتجاهات نحو اللعب من جانب الآباء/الأمهات، كما يكشف مجددًا أن أنواع اللعب التي وصفناها كانت منتشرة في فترات تاريخية مبكرة. على سبيل المثال كتب جون دي ***John Dee*** (١٥٢٧-١٦٠٨) في يومياته الشخصية التي نشرت عام ١٨٤١ أن "آرثر دي وماري هيربرت، أكبرهما لا يزيد عمره عن ثلاث سنوات، أقاما زواجًا طفوليًا، وكان كل منهما يطلق على الآخر اسم زوج وزوجة" (***cited in Pollock, p. 327***)، وهذا بالتأكيد مثال للعب الدرامي-الاجتماعي.

خطة الكتاب:

عرضنا في هذا الفصل ماذا نعني باللعب والأنواع الرئيسية للعب والطرق الرئيسية لدراسته. يراجع الفصل التالي تاريخ دراسة موضوع اللعب من القرن الثامن عشر إلى الوقت الراهن، موجزًا بعض المنظورات النظرية الرئيسية. يلي ذلك فصلان حول اللعب لدى الحيوانات، أحدها وصفي والآخر يفحص النظريات التي تفسر السبب وراء لعب الحيوانات. وبالعودة إلى اللعب البشري تشارك الدكتورة يومي جوسو *Yumi Gosso* التي أتمت أطروحتها للدكتوراه حول هنود باركانا بالبرازيل بفصل حول دراسات اللعب العابرة للثقافات، وقد خصصت جزءًا

منها للعب لدى هنود باركانا، وهم من شعوب الصيد والجمع القليلة التي لا تزال باقية في عالم اليوم.

وتركز الفصول الأربعة التالية على أنواع معينة من لعب الأطفال. فسوف نتناول بمزيد من التفصيل لعب الأنشطة البدنية (اللعب التمريني واللعب الخشن)، واللعب بالأشياء ولعب البناء، واللعب التمثيلي واللعب الدرامي-الاجتماعي. والقدر الأكبر من البحوث التي تقوم عليها هذه الفصول أجريت على أطفال غربيين. ويعرض الفصل الرئيسي الأخير بعض التطبيقات العملية للعب في عالم اليوم: دور البالغين في اللعب، واللعب في مؤسسات التعليم، والجدل حول "لعب الحرب"، ودور الفسحة، والعلاج باللعب للأطفال المصابين بالضغط. وفي تعلقيات ختامية موجزة سوف أستخلص بعض الموضوعات الرئيسية من المادة سوف يعرضها الكتاب.

قراءات أخرى:

A book with a wide remit embodied in its title is T. G. Power (2000), Play and Exploration in Children and Animals, Mahwah, NJ: Erlbaum. For a review of time-sampling methods in observing behavior, including play behavior, see P. Martin and P. Bateson (1991), Measuring Behavior: An Introductory Guide (2^{nd} edition), Cambridge: Cambridge University Press. J. S. Bruner, A. Jolly, and K. Sylva (Eds.) (1976), Play: Its Role in Development and Evolution, Harmondsworth, Penguin, reprints over 70 classic articles or extracts on play, from 1896 (Groos) up to the 1970s. A. D. Pellegrini (2009), The Role of Play in Human Development, New York and Oxford, Oxford University Press, covers similar areas to this book.

الفصل الثاني

تاريخ موجز لدراسة اللعب ونظرياته

على مدار معظم تاريخ البشرية ظل لعب الأطفال يُعامَل بصفته حقيقة واقعة. فالأدلة المستمدة من تاريخ الطفولة ومن دراسات اللعب في الثقافات التقليدية (راجع الفصل الأول والخامس) تكشف عن وجود مدى واسع من أشكال اللعب تميز الأطفال الصغار، وأن اللعب كان يُعامَل بدرجات متفاوتة من التقبل والإهمال. فالبالغون يمكن أن يستخدموا اللعب لإلهاء الأطفال (لإلهائهم مثلاً عن طلب الرضاعة المتكرر)، أو لتشجيعهم على أنشطة تشبه العمل (مثل إعداد الطعام والصيد وممارسة استخدام الأسلحة). ونادرًا ما يعيق البالغون اللعب، إلا إذا تداخل مع أنشطة أخرى مفيدة.

إن الكتابات الأولى حول أهمية اللعب ترتبط بالتربية، وترجع إلى أفلاطون في كتابيه "الجمهورية" و"القوانين". كان أفلاطون يتبنى رؤية هرمية للمجتمع، وكان يؤمن بأن حكام أو حراس دولته المثالية يجب أن يُربَوا بطريقة مختلفة عن الصناع أو العمال المهرة. وبالنسبة للأخيرين يكون للعب دورًا في اكتساب المهارات: "فذلك الذي سيصبح بَناءً جيدًا يجب أن يلعب في بناء البيوت، وذلك الذي سيصبح فلاحًا جيدًا يجب أن يلعب في حرث الأرض، وعلى من يتولون رعاية تعليم وتربية هؤلاء أن يزودوهم وهم صغار بأدوات التقليد والمحاكاة" (*Plato, The Laws; cited in Rusk, 1967, p. 6*). وقد أثرت هذه الآراء بالتأكيد على الآراء اللاحقة لكارل جروز *Karl Groos* (١٨٩٨، ١٩٠١) حول اللعب بوصفه ممارسة على اكتساب المهارات اللاحقة.

إن الكتابات حول تنشئة الأطفال والتربية واللعب في المجتمع الأوروبي فيما بعد العصور الوسطى تكشف عن صورة معقدة جدًا (*Pollock, 1983*). وقد دشنت هذه الكتابات تقسيمًا للآراء والرؤى لا يزال قائمًا إلى يومنا هذا. فالتقاليد البيوريتانية في شمال أوروبا وأمريكا كانت تميل إلى تبني رؤية سلبية للأطفال. فمفهوم "الخطيئة الأصلية" كان يفترض أن الأطفال يحتاجون إلى تدريب وضبط صارمين لكي لا يسيروا في دروب الشيطان. وقد رُبِط اللعب في هذه التقاليد بالتعبير الحيواني عن السلوك الغريزي، وهو ما يجب تقييده أو تحويله إلى أنشطة "تمدينية" ***civilizing*** ملائمة.

لكن هذه التقاليد قطعتها رؤية روسو الأكثر إيجابية للعب، التي تذهب إلى أن الأطفال أرواح طاهرة لا تفسدها إلا أمراض المجتمع (نقيض "الخطيئة الأصلية"!). وقد ساعد ذلك في ترويج رؤية للعب بوصفه تعبيرًا طبيعيًا عن الطفولة يجب أن يُشجع. وقد أدى ذلك من خلال مفكرين تربويين من أمثال بستالوزي وفروبل إلى "روح اللعب" ***play ethos*** التي ميزت القرن العشرين.

ومع ذلك فلا يزال هناك مدى من الرؤى ووجهات النظر حول اللعب: من الاعتقاد بأنه حيوي للنمو، إلى كونه إطلاقِ عديم الفائدة للطاقة الفائضة. وما يميز العقود الأخيرة هو أن اللعب أصبح يُناقَش ويُبحث بهمة باعتباره موضوعًا بحثيًا جديًا.

المربون الأوروبيون الأوائل ودور اللعب

اكتسبت تربية الأطفال أهمية متزايدة في أوروبا مع دخول المجتمعات في الحداثة. كتب جون كومنيوس ***Comenius*** (١٥٩٢-١٦٧٠)، المصلح التربوي التشيكي، عن نظريته التربوية في كتابه "مدرسة الطفولة" ***The School of Infancy*** (١٦٣٠). وفي هذا الكتاب ذهب كومنيوس إلى "أنه أيا كانت الأشياء التي يجد

الأطفال بهجة في اللعب بها، شريطة ألا تكون ضارة، فإنهم يجب أن يُشجَعوا عنيها، لا أن يُثْنوا عنها" (*cited in Rusk, 1967, p. 17*). غير أنها كتابات جان جاك روسو، خاصة كتابه "إميل" (١٧٦٢)، هي التي جاءت بالبديل الأوضح للرؤية البيوريتانية: "إن سنين المرح اللطيف تُقضى في البكاء والعقاب والتهديد والعبودية ... أحبوا الطفولة وأطلقوا العنان لرياضاتها ومتعها وغرائزها المبهجة" (*Everyman translation, pp. 42-43*). إن روسو، الذي ولد في جنيف، كان فيلسوفًا يتحدث ويكتب بالفرنسية، وبها أعلن براءة الطفولة. (من سوء الحظ أن روسو لم يلتزم دائمًا بمبادئه، فقد أودع أطفاله الخمسة غير الشرعيين من خادمته ملاجئ اللقطاء!). وقد كان كتابه "إميل" أطروحة حول التربية وفقًا "للمبادئ الطبيعية"، أطروحة روجت لرؤية متمركزة حول الطفل. وقد أثرت آرائه بقوة على بستالوزي وفروبل، رغم أنها أغضبت المؤسسة السياسية والدينية، مما جعل روسو يهرب من سويسرا.

جاء التطبيق العملي لهذه الأفكار على يد يوهان بستالوزي *Pestalozzi* (١٧٤٦-١٨٢٧)، المربي السويسري الذي أكد على دور الخبرة العملية والاحتكاك بالأشياء بدلاً من التعلم عن طريق الحفظ الصم. لكن المربي الألماني فريدريك فروبل *Froebel* (١٧٨٢-١٨٥٢) هو الذي دافع بشكل محدد عن اللعب باعتباره وسيلة للتعلم. درس فروبل مع بستالوزي لمدة سنتين، وافتتح أول روضة أطفال في مدينة بلاكنبيرج *Blankenburg* عام ١٨٢٦ ويعتبر مؤسس نظام رياض الأطفال. وكلمة *Kindergarten* [رياض الأطفال] مأخوذة من الألمانية ومعناها فيها *child-garden* [حديقة أو روضة الأطفال]، وهذا المعنى يوجز بدقة أفكار فروبل حول اللعب والنمو. شرح فروبل أفكاره في كتاب *Die Menschenerziehung* ("تربية الإنسان") (١٨٢٦) و"طرق التدريس في رياض الأطفال" (١٨٦١: مجموعة مقالات حررها ويتشارد لينج *Wichard Lange* بعد وفاة بستالوزي). وقد كان لهذه

الكتب تأثيرًا كبيرًا في نشر حركة رياض الأطفال والحضانة، ليس في ألمانيا وسويسرا وحدهما، وإنما في بلدان أخرى مثل بريطانيا.

كتب فروبل أن "اللعب هو الإنجاز الأكبر في نمو الطفل ... أنه التعبير التلقائي، وفقًا لضرورة طبيعته الخاصة، عن الوجود الداخلي للطفل ... فاللعب في هذه الفترة من الحياة ليس نشاطًا تافهًا، وإنما عمل جاد وله أهمية عميقة" (***cited in Rusk, 1967, pp. 60-61***). واللعب يجسد النمو من داخل الطفل، لكن يمكن تشجيعه عن طريق توجيه البالغين وتوفير المواد الملائمة. وقد شجعت رؤى فروبل تقييمًا إيجابيًا للأهمية التربوية للعب، في مقابل مدخل التعلم عن طريق الحفظ الصم الذي أصبح، رغم ذلك، خاصية لكثير من مدارس الطفولة في نهاية القرن التاسع عشر (***Whitbread, 1972***).

كانت ماريا مونتسوري *Maria Montessori* (١٨٧٠-١٩٥٢) أول امرأة تحصل على درجة علمية في الطب في إيطاليا، وقد مارست تأثيرًا كبيرًا على تربية الأطفال الصغار (***see Kramer, 1976***). وكشأن فروبل أكدت مونتسوري على قيمة النشاط الذي يبادر به الأطفال الصغار ذاتيًا تحت توجيه البالغين. لكنها أكدت أكثر على أهمية التعلم حول الحياة الواقعية، وبالتالي على مواد اللعب البنائي التي تساعد في التمييز الحسي وفي تطابق الأشكال والألوان. ومن هنا جاءت مواد منتسوري الشهيرة [انظر ملحق الصور] التي لا تزال توجد إلى الآن في بعض مدارس منتسوري، التي يمارس الأطفال عن طريقها مهارات التعلم وفقًا لهذا المفهوم. وقد كانت معظم أعمال منتسوري مع أطفال من خلفيات محرومة، حيث افتتحت أول مدرسة من تلك المسماة بمدارس منتسوري في ١٩٠٧ للأطفال في الأحياء الفقيرة بروما. وربما يساعد ذلك في تفسير القيمة التي أضفتها على التنمية الفعلية للمهارات (التي قد تكون ذات فائدة مباشرة لهؤلاء الأطفال) أكثر من الأنشطة التمثيلية. بل إنها في الحقيقة لم تثمن اللعب التمثيلي أو الدرامي-الاجتماعي، حيث رأت أنه ساذج ويمثل هروبًا من الواقع. بينما فضلت منتسوري،

على سبيل المثال، تشجيع الأطفال على إعداد وجبات الطعام فعليًا والتنظيف حول البيت بأنفسهم بدلاً من اللعب في أوقات الوجبات في "بيت اللعب" ***play house*** [انظر ملحق الصور]. وقد تم التخلي عن هذا الجانب المحدد من فلسفة منتسوري في مدارس منتسوري المعاصرة، لكن ربما كان لها بعض التأثير على بياجيه كما سيتضح بعد قليل.

النظرية التطورية واللعب

دارون وسبنسر وجروز

مع مجيء النظرية التطورية في النصف الأخير من القرن التاسع عشر وامتدادها من السلوك الحيواني إلى البشري (*Darwin, 1859, 1871*)، كان طبيعيًا أن يصبح السلوك اللعبي موضوعًا للتناول التطوري من حيث طبيعته وأصله ووظيفته. صحيح أن عالم البيولوجيا الإنجليزي تشارلز دارون (١٨٠٩-١٨٨٢)، مؤسس نظرية التطور، لم يكتب على نطاق واسع حول اللعب (***see Gruber, 1974***)، إلا أنه قدم واحدًا من الإسهامات المبكرة في علم نفس الطفل في مقالته "صورة وصفية للطفل الرضيع" (١٨٧٧) التي كانت تعتمد على ملاحظاته لنمو أحد أبنائه.

لقد خطت النظرية التطورية خطوات واسعة منذ أن كتب دارون "أصل الأنواع" (١٨٥٩) و"أصل الإنسان والانتقاء فيما يتعلق بالجنس" (١٨٧١). لكن المدخل التطوري، من بدايته وحتى الآن، يقودنا إلى توقع أن سلوكًا مشتركًا بين الثدييات، كاللعب، له بالتأكيد أهمية وظيفية، أي بعض الفوائد التي تعود على الحيوان الذي يلعب. سنعرض بتفصيل أكثر للمداخل التطورية الحديثة إلى اللعب الحيواني في الفصل الثالث، لكننا هنا سنواصل تتبع التطور التاريخي.

كان من الإسهامات المبكرة للنظرية التطورية أنها تحدث الأهمية الوظيفية القوية التي تُعزى إلى اللعب. كان هربرت سبنسر (١٨٢٠-١٩٠٣) فيلسوف إنجليزيا فكر في النظرية التطورية حتى من قبل كتابات دارون، وكانت أفكاره فاتحة لأعمال دارون. فقد استبق سبنسر إلى تأكيد أفكار المنافسة و"البقاء للأصلح"، وهو ما سمي "الدارونية الاجتماعية". وفي كتابه "مبادئ علم النفس"، الذي طبع مرات كثيرة (آخرها عام ١٨٩٨)، اقترح سبنسر أن الأنواع الحيوانية الأعلى تطوريًا تستطيع على نحو أفضل التعامل مع الضرورات الفورية للحياة، وأن أجهزتها العصبية الأكثر تطورًا، وليس التي ظلت خاملة لفترات طويلة، تحفز اللعب: "لذلك يتكرر في المخلوقات الأكثر تطورًا ظهور طاقة أكثر في الغالب من الحاجات الفورية ... ومن هنا يظهر اللعب من كل الأنواع، ومن هنا يظهر هذا الميل إلى التمرين الزائد عن الحاجة وعديم النفع للملكات التي كانت خامدة" (*pp. 629-630*). وقد افترض سبنسر أن اللعب "تمرين اصطناعي للقوى التي إذا أُهمِلت ممارستها الطبيعية تصبح جاهزة جدًا للانطلاق لدرجة أنها تنفس عن نفسها بأعمال محاكاة بدلاً من الأعمال الحقيقية" (ص ٦٣٠)، وأن اللعب يُؤدى "من أجل الإشباع الفوري المتضمن فيه بغض النظر عن الفوائد التالية (ص ٦٣٢). وقد أُطلِق على مدخل سبنسر نظرية "الطاقة الفائضة".

تعرضت رؤية سبنسر للهجوم من جانب الكاتب الألماني كارل جروز *Karl Groos* (١٨٦١-١٩٤٦). فمع منعطف القرن نشر جروز عملين مؤثرين: "لعب الحيوانات" (١٨٩٨)، "لعب الإنسان" (١٩٠١). وهذان العملان يقدمان رؤية متكاملة للعب، رؤية تعزي أهمية وظيفية أكبر إليه. وقد انتقد جروز نظرية سبنسر في عدد من الجوانب. فقد رأى أن الطاقة الفائضة يمكن أن توفر شرطًا مواتيًا بشكل خاص للعب"، لكنها ليست أساسية، وكذلك "القوة العصبية الوافرة تمثل دائمًا ... شرطًا مواتيًا للعب، لكنها ليست السبب الدافع له، ولا حتى، كما أعتقد، شرطًا

أساسيا لوجوده" (*1898, p. 24; translated by Elizabeth Baldwin*). فقد رأى جروز أن للعب وظيفة مؤكدة أكثر بكثير مما في نظرية سبنسر.

لقد دفع جروز بأن اللعب يوفر الممارسة والإتقان للمهارات المطلوبة للبقاء، فكتب أن "فوائد اللعب لا تحصى. تتمثل هذه الفوائد في الممارسة والتمرين الذي يقدمه لبعض أهم واجبات الحياة" (*1898, p. 76*). ولذلك أُطلق على نظريته اسم نظرية "التمرين" أو "الممارسة" في اللعب، وهذه النظرية في شكلها الحديث له أنصار كثيرون. وقد ذهب جروز إلى أن سببًا رئيسيا للطفولة يكمن في إمكانية حدوثها: "ربما يعود وجود الشباب في الأساس إلى اللعب" (*1898, p. 76*).

هول وحركة رفاهية الطفل:

ثمة منظور آخر من روافد النظرية التطورية يرتبط باسم جرانفيل ستانلي هول *Granville Stanley Hall* (١٨٤٤-١٩٢٤)، عالم النفس والمربي الأمريكي الذي أسس المجلة الأمريكية لعلم النفس. في كتابه المراهقة (١٩٠٨)، وفي أعمال أخرى، دفع هول بأن نظرية جروز حول الممارسة كانت "جزئية وسطحية وفاسدة" (١٩٠٨، ص ٢٠٢). كان ذلك لأن جروز نظر إلى اللعب باعتباره ممارسة للأنشطة المعاصرة. وعلى خلاف ذلك رأى هول أن اللعب هو وسيلة الأطفال للعمل من خلال التأسل البدائي *primitive atavisms*، أي العودة إلى صفات الأسلاف، بما يعكس ماضينا التطوري: "إننا نكرر أنشطة أسلافنا" (ص ٢٠٢)، و"اللعب لا يعني القيام بأشياء ستكون مفيدة فيما بعد، لكنه تكرار للتاريخ العرقي" (ص ٢٠٧). على سبيل المثال "الألعاب الرياضية من نوع مطاردة الأولاد لبعضهم البعض والمصارعة والسجن أو الأسر تشبع جزئيًا غرائز السلب والنهب". ولذلك فإن وظيفة اللعب تنفيسية *cathartic* بطبيعتها، إذ تسمح "بأداء" تلك الغرائز التي ميزت التاريخ الإنساني في بدايته. وقد أصبحت هذه الأفكار تعرف باسم "نظرية الإعادة" *recapitulation theory* في اللعب. وفي شكلها الذي قدمه هول لا تحظى هذه النظرية بتأييد هذه الأيام.

إن هذه الرؤى والاقتباسات، مع أنها تعكس مستوى المعرفة العلمية وقتذاك، وربما تبدو عتيقة، تثير قضايا مهمة لا تزال تشغلنا في الوقت الراهن. هل للعب وظائف حقيقية تُنتخَب أثناء التطور أم أنه فحسب ناتج عرضي للانتخاب في عمليات أخرى؟ وهل الوظائف التي تُنتخب في أثناء التاريخ التطوري لا تزال تنطبق في البيئات المعاصرة؟ هل وظيفة اللعب تتعلق بالمهارات المستقبلية أم الظروف الحالية؟

وبعد البدايات الواعدة مع منعطف القرن العشرين أُهمِلت المنظورات التطورية حول اللعب في الفترة الممتدة من عشرينات إلى سبعينات القرن العشرين. ورغم ذلك واصلت النظرية التطورية التقدم، خاصة مع اندماجها مع النظرية الجينية في "المركب الحديث" ***modern synthesis*** أو "الثورة الداروينية المحدثة" ***neo-Darwinian revolution*** ***(Huxley, 1942)***. بيد أنه في العلوم الاجتماعية عمومًا، ومنها علم النفس، شهدت العقود الأولى من القرن العشرين رد فعل ضد الرؤى البيولوجية الحتمية ومعها (ما أصبح يُنظَر إليه في الوقت الرهن باعتباره) رؤى ثقافية حتمية. تجلى ذلك في أعمال الحتميين الثقافيين في الأنثروبولوجيا (بما فيها أعمال مارجريت ميد ***Mead*** حول الطفولة في المجتمعات "البدائية") وبرنامج واطسون السلوكي في علم النفس، الذي دفع كل منهما بأن السلوك يتحدد كلية من خلال التنشئة والاشتراط، وأن المنظورات البيولوجية حول "الطبيعة البشرية"، أيًا كانت، غير ذات صلة.

وترجع عودة المنظورات التطورية حول اللعب إلى السبعينات/الثمانينات. وقد تشعبت هذه المرة إلى تيارين. الأول هو عودة مناهج الملاحظة إلى سابق التقدير الذي كانت تحظى به، وإن كانت عادت تحت اسم علم الأعراق ***ethology***. فبعد تراجع مناهج الملاحظة في البيئة الطبيعية في الأربعينات (***Arrington, 1943***)، عزف عنها علماء النفس الذين تبنوا نموذجًا "علميًا" للتجريب. وأنا نفسي واجهت هذا التحيز في أواخر الستينات عندما كنت أعمل في أطروحتي للدكتوراه

(*Smith, 1970*)، التي كانت تقوم على الملاحظات الطبيعية لسلوك اللعب لدى الأطفال في عمر ٢-٤ سنوات في دور الحضانة النهارية. وقد إعتُبر عملي هذا "راديكاليًا" وانتقدني بعض الزملاء لأنه لم تكن لدي نظريات وفرضيات محددة لكي اختبرها.

أما التيار الثاني الذي يرجع إلى السبعينات فيتمثل في التفكير التطوري الجديد الذي جاء من البيولوجيا الاجتماعية ***sociobiology***. وقد حقق هذا التيار انتشارًا كبيرًا في ذلك الوقت، في المقام الأول بفضل كتاب ويلسون ***Wilson*** "البيولوجيا الاجتماعية: المركب الجديد" (١٩٧٥) الذي أدمج الأفكار الحديثة حول الانتخاب القرابي والإيثار المتبادل وصراع الأصل - النسل ***parent-offspring*** والنظرات المماثلة في رؤية شاملة للسلوك الحيواني والبشري. في الفصل الرابع سوف نعرض بمزيد من التفصيل إلى النظرات التي حواها هذا الكتاب.

ونظرًا للاهتمام بالتطبيقات العملية لبحوث اللعب، رغم أن كتابات هول بعثت موجة من الاهتمام بالسلوك في الطفولة المبكرة ارتبطت –هذه الموجة– بإنشاء كثير من معاهد تنمية الطفل أو رفاهية الطفل في أمريكا الشمالية في العشرينات، فإن مناهج الملاحظة المستخدمة حينذاك لم تكن تستهدف إلا وصف الفروق العمرية والجنسية النموذجية وطرق "إدارة" سلوك الأطفال، بل وكانت تفتقر إلى أي منظور تطوري (*Smith & Connolly, 1972*). انظر المثال الأول لمخططات التصنيف في جدول (١-١).

منظورات التحليل النفسي حول اللعب

ثمة مدخل نظري رئيسي آخر إلى فهم السلوك البشري، تطور بعد عدة عقود من النظرية التطورية، وهو نظرية التحليل النفسي. انتشر هذا المدخل من خلال كتابات سيجموند فرويد (١٨٥٦-١٩٣٩) وأتباعه، وركز على تطور

ontogeny النمو البشري، وعلى القمع المفترض للرغبات الجنسية لدى الأطفال إزاء الوالد من الجنس المغاير، والنتائج التي تترتب على ذلك في مراحل العمر التالية. تأخذ مراحل فرويد الجنسية-النفسية *psychosexual* الطفل الرضيع من المرحلة الفمية، إلى الشرجية، إلى الأوديبية، إلى مرحلة الكمون في الطفولة التي يحدث اللعب فيها في غالب الأحيان، وذلك قبل بداية البلوغ في المراهقة الذي يوقظ الدوافع الجنسية التي ظلت نائمة منذ الطفولة. لم يكتب فرويد نفسه كثيرًا حول اللعب، لكنه أصبح يحتل مكانًا مهمًا ضمن حركة التحليل النفسي، خاصة في العلاج باللعب.

كان فرويد يرى أن اللعب يوفر للأطفال متنفسًا لتحقيق الرغبات والتمكن من الأحداث المؤلمة. وفي مراجعته لدور اللعب في فكر التحليل النفسي، كتب بيللر *Peller* (١٩٥٤) أن "اللعب ... يمثل محاولة للتعويض عن المخاوف والنقائص، ولبلوغ السرور بأدنى حد ممكن من الخطر و/أو النتائج الخارجة عن السيطرة" (ص ١٨٠). واللعب بذلك يوفر سياقًا آمنًا لإظهار الاندفاعات العدوانية أو الجنسية التي يكون من الخطر جدًا إظهارها في الواقع. فضلاً عن أن اللعب يمكن، في حدود معينة، أن يساعد في تحقيق التمكن من الأحداث المؤلمة، ذلك أن الأطفال "يجيدون مقادير صغيرة من القلق في اللعب، لكن القلق الشديد يعيق اللعب" (ص ١٨٠). وهذان الجانبان كلاهما يعتقد أنهما مهمان في العلاج باللعب (راجع الفصل العاشر). فاللعب -أولاً- يُظهر رغبات وقلق الطفل، وبيللر يربط نمو موضوعات اللعب الخيالي بالمراحل الجنسية-النفسية عند فرويد. واللعب -ثانيًا- يمكن أن يساعد في التغلب على مثل هذه الأشكال من القلق عن طريق التنفيس *catharsis* عنها أو إعمالها.

روح اللعب

لقد كشفت التقاليد الفكرية التطورية والتحليل النفسي معًا عن الوظائف الإيجابية المهمة للعب. وبداية من العشرينات أخذ التفكير التربوي العام يُظهِر بدايات "روح اللعب" *play ethos* التي تبنت رؤية قوية جدًا وحاسمة لأهمية اللعب. وفي أثناء تطورها أدت "روح اللعب" إلى تحريف بحوث اللعب لعدة عقود، خاصة في السبعينات والثمانينات (*Smith, 1988*). و"روح اللعب" تمثل تأكيدًا قويًا وقاطعًا للأهمية الوظيفية للعب، وتحديدًا لأهميته وضرورته للنمو (البشري) الكافي. يوجز جدول (٢-١) سلسلة من الاقتباسات تضرب المثل على هذه الأهمية.

جدول (٢-١)

اقتباسات تضرب المثل على "روح اللعب"

المؤلف	السنة: الصفحة	الاقتباس
إيزاكس *Issacs*	١٩٢٩: ٩	"إن اللعب بالفعل هو عمل الأطفال والوسيلة التي من خلالها ينضجون وينمون. واللعب النشط يمكن النظر إليه باعتباره علامة على الصحة النفسية، بينما يكون غيابه علامة إما على عيب خلقي أو مرض نفسي".
نورسورثي ووايتلي *Norsworthy & Whitley*	١٩٣٧: ١٣٢	"يعتبر الكثيرون اللعب العامل الأهم بين العوامل التربوية ... والطفل الذي لا يلعب لا يفوته فحسب كثير من بهجة الطفولة، لكنه أيضًا لا يمكن أن يصير بالغًا كامل النمو".
ويلر وإيرل *Wheeler & Earl*	١٩٣٩: ٦٥	"لقد أكدت البحوث النفسية الحديثة حول نمو الطفل الاعتقاد بأن اللعب هو الحاجة النفسية العليا لدى الأطفال الصغار.

		ولذلك يعد اللعب طريقة التعلم الأساسية في السنوات المبكرة، ويعتبر باعثًا على الصحة البدنية والنفسية للفرد".
جاردنر *Gardner*	١٩٤٢: ٩	"في الحقيقة يحظى مبدأ أن الأطفال الصغار يتعلمون على نحو أفضل من خلال اللعب بقبول واسع جدًا بين التربويين في هذا البلد وفي أمريكا".
جيرسيلد *Jersild*	١٩٥٥: ٥٠١	"من خلال اللعب تُؤدى معظم أعمال الطفولة ... فاللعب من أهم الوسائل التي عن طريقها يمارس الطفل اندفاعه إلى النمو ... وللعب أهمية كبيرة في تقدم النمو وفي اقتصاد الحياة اليومية".
تيودور-هارت *Tudor-Hart*	١٩٥٤: ١٠	"إن اللعب هو جوهر الحياة والوسيلة الوحيدة التي من خلالها يتعلم الطفل كل شيء. بل ويظل اللعب الوسيلة الأساسية للتعلم في سنوات المدرسة ... فمن خلال اللعب ينمو الطفل بدنيا ونفسيًا وانفعاليًا واجتماعيًا".
وزارة التربية والعلوم، المملكة المتحدة	١٩٦٧: ١٩٣	"إننا نعرف الآن أن اللعب -بمعنى "العبث" بالأشياء المادية أو مع الأطفال الآخرين وخلق خيالات جامحة- حيوي لتعلم الأطفال، وبالتالي حيوي في المدرسة".
تقرير وزارة البيئة، المملكة المتحدة	١٩٧٣: ٣١	"إن إدراك أن اللعب ضروري للنمو الطبيعي تخلل ببطء، لكن بثبات، تراثنا الثقافي".
المؤتمر القومي حول	١٩٧٩	"إن اللعب حيوي لنمو كل ما يسمى

الدور الحيوي للعب في التعلم، واشنطن العاصمة		الحيوانات العليا. فاللعب ضرورة بيولوجية. واللعب يداوي من الأسقام، سواء طبيعيًا وكأداة في العلاج النفسي مع الأطفال. العب من أجل حياتك: إنه رهان بقائك".
هذرنجتنون، بارك Hetherington & Parke	١٩٧٩: ٤٨١-٤٨٢	"في اللعب الخيالي على وجه التحديد، ومن خلال تمثيل الأدوار، يتعلم الطفل أن يفهم الآخرين، وأن يمارس الأدوار التي سيتولاها عندما يكبر. وأخيرًا، يسمح اللعب الخيالي للطفل بأن يحل بعض مشكلاته الانفعالية، وأن يتعلم تحمل القلق والصراعات الداخلية في موقف لا يبعث على التهديد".
ميشليت Mishelet	١٩٨٦: ١١٨	"بالنسبة للطفل يعد [اللعب] الوسيلة الأساسية لانتحال الثقافة والوصول إلى أساليب ومهارات العالم الذي يعيش فيه".
هيويز Hewes	٢٠٠٧: ١٢٠	"إن اللعب أساسي للنمو الأمثل".

إن الرأي الذي يذهب إلى أن اللعب أساسي لكل من النمو الانفعالي والمعرفي للأطفال الصغار قوي في التقاليد التربوية البريطانية، ونحن ندين بذلك إلى سوزان إيزاكس *Susan Isaacs* (١٨٨٥-١٩٤٨) أستاذة علم النفس التربوي بمعهد التربية بجامعة لندن والشخصية المحورية في إعداد معلمي الحضانة،، وكذلك إلى خليفتها في معهد التربية دوروثي جاردنر *Dorothy Gardner*. جمعت إيزاكس بين الاعتقاد بالفوائد الانفعالية للعب (التي أخذتها من تقاليد التحليل النفسي) ورؤية أوسع لفوائده في النمو المعرفي والاجتماعي والبدني عمومًا، وفي هذا الأخير يُرَجِع صدى المنظور التطوري الذي يذهب إلى أن الحيوانات التي تتعلم

أكثر تلعب أكثر أيضا. وقد تجسدت هذه الأفكار في قولها أن "اللعب هو بالفعل عمل الأطفال" (الاقتباس الأول في جدول ٢-١).

هذه التقريرات توجد في أغلب الأحيان في نصوص نمو الطفل وكتيبات المعلمين، وقد ثبت تأثيرها التراكمي في التقارير الحكومية البريطانية من ١٩٦٧ و١٩٧٣ (راجع الاقتباسات الأخرى في جدول ٢-١). ومؤخرا تم تبني أقوال إيزاكس صراحة في كتاب حول اللعب التمثيلي لدى الأطفال لفيفيان بالي ***Vivian Paley*** (٢٠٠٤)، وتكررت في فصل حول قيمة اللعب في التعلم المبكر لهويز ***Hewes*** (٢٠٠٧، ص ١٢٠). وسوف نقف على تأثير روح اللعب والأدلة المؤيدة والمعارضة لها في الفصول التالية، خاصة الفصلين السابع والثامن.

المنظورات الأنثروبولوجية حول اللعب

إن جزءًا كبيرا من الكتابات حول لعب الأطفال ترجع إلى التربويين وعلماء النفس، لكن هؤلاء ركزوا بوجه عام على اللعب في المجتمعات الغربية المعاصرة كالولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة. لكن كُتاب من أمثال سبنسر وجروز وهول استمدوا أدلتهم بالتأكيد من مجتمعات أخرى، وهي أدلة كانت في أغلب الأحيان ذات طبيعة قصصية ***anecdotal***. ومع تطور الأنثروبولوجيا إلى فرع معرفي في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، تأثر هذا العلم بنظرية داروين التطورية في البداية. لكن كُتاب من أمثال فرانز بواز ***Franz Boas*** (معلم روث بنيديكت ومارجريت ميد) روجوا لرؤية مادية ثقافية مضادة، في تضاد مباشر مع كتابات سبنسر "الداروني الاجتماعي". ومن العشرينات إلى السبعينات تجنبت الأعمال الأنثروبولوجية عموما (مع بعض الاستثناءات) المنظور البيولوجي/التطوري، بل إنه لم يُكتَب إلا القليل حول لعب الأطفال، وهو النقص الذي أشار إليه شوارتزمان ***Schwartzmann*** (١٩٧٨) ولانسي ***Lancy*** (١٩٨٠)

عندما مسحا الأدبيات التي أجريت في أواخر السبعينات. وفي الكتاب الذي بين يديك سوف نراجع الأدبيات الحالية حول اللعب في المجتمعات غير الصناعية في الفصل الخامس.

إن الأعمال الأنثروبولوجية تضع "روح اللعب" الغربية في منظور أوسع. إن تصور أن اللعب مهم لنمو الطفل، وبالتالي لا بد أن يُحفَز، يتجلى في أوضح صوره في المجتمعات الصناعية (*Roopnarine & Johnson, 1994*)، وفي الطبقات الوسطى والعليا (*Goncii, Mistry, & Mosier, 2000*)، وعلى سبيل المثال في الأسر الأمريكية من أصل أوروبي (*Farver, Kim, & Lee-Shin, 2000*). ففي هذه الأسر يحاول الوالدان أن يلعبا مع أطفالهما، والأطفال يذهبون إلى مراكز الرعاية النهارية أو المدارس التي توجد بها أشياء كثيرة للعب والتي تشجع اللعب، ليس فقط بسبب وجود اللُعب، وإنما أيضًا بسبب التشجيع المباشر من جانب مقدمي الرعاية الذين يلعبون مع الأطفال. والآباء/الأمهات عندما يلعبون مع أطفالهم، فإنهم يضعون في اعتبارهم أهمية هذا النشاط للنمو المعرفي وللمهارات الاجتماعية لأطفالهم (*Farver et al., 2000; Roopnarine & Johnson, 1994*). وأيضًا في مجتمعات مثل الولايات المتحدة الأمريكية يُنظَر إلى التدريس المباشر على أنه غير ملائم للأطفال الصغار، بينما يُفضَل اللعب لتعزيز الكفاءة والنجاح الأكاديمي (*Bornstein, Haynes, Pascual, Painter, & Galperin, 1999*). وقد وجد المربون ومقدمو الرعاية في ذلك تشجيعًا على اللعب مع الأطفال واستخدام اللعب كوسيلة للتدريس.

المنظورات النفسية: فيجوتسكي وبياجيه

لكن ماذا عن النظريات النفسية ونظريات النمو الرئيسية ودور اللعب؟ لقد افترضت "روح اللعب" الأهمية التربوية للعب، لكن دون أدلة تجريبية مباشر. وقد

كان على الدراسات التجريبية المنضبطة أن تنتظر إلى السبعينات (راجع الفصول السابع والثامن). قبل ذلك لم يكن هناك تأييدًا نظريًا كبيرًا من النظريات النفسية حول النمو المعرفي أو الاجتماعي. ففي الفترة الممتدة من أول إلى منتصف القرن العشرين أُهمِل الفكر التطوري في علم النفس، كما في الأنثروبولوجيا، لكن في هذه الحالة بسبب تأثير النظرية السلوكية (*Plotkin, 2004*). وحتى مناهج الملاحظة فقدت الحظوة في الأربعينات، وهيمن النموذج التجريبي لفحص السلوك حتى السبعينات والثمانينات، رغم أن هذه المناهج لم تكن مركزة على اللعب حتى نهاية هذه الفترة.

كان أبرز المنظرين النفسيين حول اللعب من الثلاثينات إلى الستينات عالم النفس الروسي ليف فيجوتسكي **Lev Vygotsky** (١٨٩٦-١٩٣٤)، وعالم النفس السويسري جان بياجيه ***Jean Piaget*** (١٨٩٦-١٩٨٠). ولد هذان العالمان الكبيران في نفس السنة، لكن حياة فيجوتسكي انتهت سريعًا بشكل مأساوي بسبب السل، ولذلك لم يتح له إلا عقد من العمل الإبداعي في علم النفس. بل وظلت كتاباته غير معروفة في العالم الناطق بالإنجليزية حتى السبعينات/الثمانينات. وقد تمتع بياجيه، على خلاف ذلك، بحياة مديدة من العمل الإبداعي، فبعد التدريب الأولي في علم الحيوان اتجه بياجيه إلى علم النفس وقضى أكثر من ٥٠ عامًا في دراسة نمو الأطفال.

في كتاباتهما (***Piaget, 1951; Vygotsky, 1966***) يناقش بياجيه وفيجوتسكي طبيعة اللعب والآليات النفسية الفورية للعب والعلاقات بين اللعب والتفكير واللغة. وقد تباعدت رؤاهم حول ما إذا كان اللعب في المقام الأول يستوعب خبرات جديدة في المخططات الحالية (بياجيه)، أم يُظهِر الابتكار من خلال التحرر من قيود الموقف الفورية (فيجوتسكي). وقد ركزت أعمالهما وكتاباتهما، بل ومعظم البحوث النفسية حول اللعب حتى السبعينات على الأقل، على اللعب بالأشياء واللعب

التمثيلي، وتلك أشكال بشرية من اللعب تم تناولها من المنظور التربوي. أما لعب الأنشطة البدنية واللعب الخشن فقد أُهمِلا فعليًا في هذا السياق النفسي.

فيجوتسكي:

جمع فيجوتسكي الجوانب الانفعالية والمعرفية للنمو في مدخله إلى اللعب (١٩٦٦، من محاضرة ألقيت عام ١٩٣٣). وكشأن المحللين النفسين اعتبر فيجوتسكي الدافع الانفعالي وراء اللعب هو التحقيق الخيالي والوهمي للرغبات غير القابلة للتحقق. لكنه مع ذلك لم يرى أن ذلك يرتبط بدوافع جنسية أو دوافع أخرى محددة، وإنما اعتقد أنه يتعلق بالمعنى الأكثر عمومية لثقة الطفل وتمكنه (على سبيل المثال في الاتجاهات نحو السلطة عمومًا). وقرر أن اللعب يتعلق في الأساس بإنجاز ليس رغبات معزولة، وإنما تأثيرات معممة. ومع ذلك فإن لهذا الدافع الانفعالي المرتبط بإنجاز الرغبات نتائج معرفية قوية، ولذلك وصف فيجوتسكي اللعب بأنه المصدر الرئيسي للنمو في سنوات ما قبل المدرسة.

لقد تبنى فيجوتسكي هذه الرؤية القوية حول الأهمية المعرفية للعب نظرًا لأن طبيعة اللعب التمثيلي تعني أن الطفل يحرر نفسه من القيود الفورية للموقف (مثل: الأشياء الحقيقية) ويدخل إلى عالم الأفكار (مثل: ما تتحول إليه الأشياء). فالطفل الصغير لا يستطيع أن يفصل الشيء عن معناه، لكنه عندما يبدأ الانخراط في اللعب التمثيلي ويستخدم شيئًا ليمثل شيئًا آخر (كأن تمثل العصا حصانًا)، عندئذ يبدأ المعنى في الانفصال عن الشيء العيني، وفي ذلك يقول فيجوتسكي أن الشيء البديل (كالعصا مثلاً) يعمل كمحور لفصل المعنى أو المفهوم (الحصان مثلاً) عن الشيء نفسه. وبذلك يتحرر الطفل من القيود الموقفية من خلال نشاطه في موقف خيالي.

يتزايد ذلك بسبب مطالب المخطوطات السردية ***narrative scripts*** في اللعب التمثيلي الاجتماعي. ويستشهد فيجوتسكي على ذلك بمثال أختين، في الخامسة والسابعة من العمر، تلعبان تمثيليا كأختين! في العادة لا تلبس البنتان نفس اللبس أو تمسكان كثيرا بأيدي إحداهما الأخرى، لكن في "اللعب كأختين" تفعلان هذه الأشياء، فقد جردتا معنى أو مفهوم أن الأخوات تكن قريبات من بعضهن عاطفيا ومتشابهات أكثر من غير الأخوات.

بياجيه:

طور بياجيه نظرية في النمو المعرفي يعتمد فيها نمو الأبنية المعرفية أو المخططات ***schema*** في عقل الطفل على عمليتي المواءمة والاستيعاب. في الاستيعاب ***assimilation*** يُدخِل الطفل الخبرة الجديدة في مخطط حالي. على سبيل المثال قد يتعلم الطفل كلمة "كلب" ويبقى لفترة يسمي كل الحيوانات "كلاب" (بمعنى أن الحيوانات المختلفة تم استيعابها في مخطط يرتبط بفهم الطفل للكلب). وتتوازن هذه العملية عن طريق المواءمة ***accommodation*** التي فيها يقوم الطفل بتعديل مخطط حالي ليتوافق مع طبيعة البيئة. على سبيل المثال يبدأ الطفل في إدراك أن القطط يمكن أن تُميَز عن الكلاب، فيطور مخططين مختلفين لهذين النوعين من الحيوانات. ومن خلال عمليتي الاستيعاب والمواءمة التوأمتين يحقق الطفل حالة جديدة من النمو. والاستيعاب يساعد الطفل في دعم أبنيته العقلية، وتؤدي المواءمة إلى النمو والتغير.

لقد فصَل بياجيه رؤيته للعب في كتابه ***La formation du sym-bole chez l'enfant*** (اللعب والأحلام والمحاكاة في الطفولة) (نُشِر الكتاب الأصلي عام ١٩٤٥ ونشرت الترجمة الإنجليزية عام ١٩٥١). وفي هذا الكتاب يقرر أن اللعب "يُظهِر أسبقية متفردة للاستيعاب على المواءمة". فالأطفال يأتون بسلوكهم المؤسس

بالفعل، أي مخططاتهم، في اللعب ويعدلون الواقع ليتفق معها. فمثلاً بالإشارة إلى حوادث من نوع تمثيل ابنته جاكلين للنوم كتب بياجيه يقول:

إن من غير الممكن بالفعل أن نفسر هذه الممارسة الرمزية بوصفها شكلاً من أشكال التمرين القبلي *pre-exercise*، ذلك أن الطفل بالتأكيد لا يلعب على هذا النحو لكي يتعلم كيف يغتسل أو ينام. إن كل ما يحاول الطفل أن يفعله هو أن يستخدم قدراته الفردية بحرية، وأن يعيد إنتاج أفعاله هو للسرور الذي يجده في رؤية نفسه وفي رؤية الآخرين له وهو يفعل ذلك، بمعنى أنه يعبر عن نفسه، أي يستوعب دون أن تعوقه الحاجة إلى المواءمة في نفس الوقت (١٩٥١، ص ١٨١).

ورؤية بياجيه للعب تجسد نقدًا لبعض جوانب مدخل جروز (اللعب بوصفه تمرينًا قبليًا)، وللعب باعتباره مهمًا للتعلم. فبالنسبة لبياجيه كان التعلم يرتبط أكثر بالمواءمة مع الواقع. وهذا التأكيد ربما يرتبط بتأثير منتسوري، حيث أجرى بياجيه بحوثه الأولى في مدرسة منتسوري المعدلة، وعلى مدى سنوات كثيرة كان يشغل منصب رئيس جمعية منتسوري السويسرية. وربما لذلك لم ينسب بياجيه دورًا قويًا للعب في التعلم. لكنه، مع ذلك، يرى إمكانيتين للأهمية الوظيفية للعب. فاللعب يمكن أن يدعم المهارات الحالية بالتنفيذ المتكرر لمخطط معروف مع تنويعات بسيطة. كما دفع أيضًا بأن اللعب يمكن أن يعطي الطفل إحساسًا "باستمرارية الأنا" ***ego continuity***، أي الثقة والإحساس بالتمكن. واللعب يفعل ذلك لأنه يمكن من التغلب على الفشل ومراوغته بشكل كبير في اللعب الخيالي، حيث لا تكون الخصائص الحقيقية للمواد هي بؤرة الانتباه ولا يكون هناك هدفًا خارجيًا.

وفي الغالب يساء تقدير مكانة اللعب في نظرية بياجيه للنمو المعرفي (***see Piaget, 1966; Sutton-Smith, 1966***). فربما نتيجة لهيمنة روح اللعب أصبح في أغلب الأحيان يُنظَر إلى آراء بياجيه على أنها مؤيدة للعب أكثر ما هي في حقيقتها. من ذلك مثلاً أن جولينكوف وهيرش-باسيك وسينجر ***Golinkoff, Hirsh-Pasek, and Singer*** (٢٠٠٦، ص ٨) كتبوا أن "بياجيه (١٩٥١) بشكل خاص ينظر إلى

اللعب التمثيلي باعتباره سلوكا تكيفيا يساعد في تعزيز تفكير الأطفال ... ومن منظور بياجيه وفيجوتسكي ... يمثل اللعب فرصة للأطفال لكي يتعلموا أكثر حول عالمهم، وأن يتوسعوا لمواءمة أفكار جديدة، وأن يعززوا خيالاتهم". لكن في الحقيقة تتباعد رؤى بياجيه وفيجوتسكي وتفترق، بل ويعتبر بياجيه اللعب استيعابًا وليس مواءمة!

مقارنة بين بياجيه وفيجوتسكي:

يقدم هاريس ***Harris*** (٢٠٠٧) تفسيرًا جيدًا لأصول أفكار بياجيه حول اللعب (خاصة اللعب التمثيلي) ومقارنته مع فيجوتسكي. لقد تأثر كل منهما بالتحليل النفسي (حيث كانت نموذجا مؤثرًا جدًا في العشرينات)، لكن بياجيه أخذ من المحلل النفسي بلولر ***Bleuler*** فكرة اعتبار الطفل كائنًا قبل-عقلاني ***pre-rational*** ويُظهِر ما كان يسمى حينذاك "التفكير التوحدي" ***autistic thinking***: استبعاد الواقع الموضوعي والانخراط في التداعي الحر وتحقيق الأماني. وإذا استمر ذلك حتى سن البلوغ فإنه يكون علامة على المرض النفسي. فقد نظر بياجيه إلى "التفكير التوحدي" للطفل، ذلك الذي يتبدى في اللعب التمثيلي وأيضًا في الكلام المتمركز حول الذات، نظرة سلبية في الأساس (بصرف النظر عن بعض الجوانب الإيجابية البسيطة التي وردت آنفًا)، واعتبره شيئًا يجب التغلب عليه من خلال المجابهة التكيفية مع تقدم الطفل في السن.

وعلى النقيض من ذلك، "وبالافتراق صراحة عن رؤى بياجيه، قدم فيجوتسكي رؤية أكثر إيجابية لمكانة اللعب التمثيلي" (***Harris, 2007, p. 207***). فاللعب التمثيلي يستحضر بدائل للواقع، وهو ما يفترض معرفة معينة بالواقع، كما يعد مصدرًا لتحرير الخيال والابتكار. وبدلاً من أن يتعرض التمثيل (وكذلك الكلام المتمركز حول الذات) للقمع مع تقدم الطفل في السن، فإنه يتغير في الشكل ويستمر في التقدم وفي لعب دور إيجابي في الأداء المعرفي للبالغين. وقد أثرت رؤى فيجوتسكي على رؤى هاريس نفسه (٢٠٠٠, ٢٠٠٧) حول وظيفة التمثيل والخيال

(راجع الفصل التاسع) وكذلك على تقديم جونشو وبيرون *Goncii and Perone's* للعب التمثيلي بوصفه نشاطًا يمتد طوال الحياة (راجع نهاية الفصل الثامن).

تسلسل نمو اللعب: بياجيه وسميلانسكي وروبن

كان بياجيه (١٩٥١) من أوائل من وصفوا تسلسل النمو في لعب الأطفال. فاللعب ينتقل من "لعب الممارسة" إلى "اللعب الرمزي" (اللعب الخيالي/التمثيلي) إلى "الألعاب ذات القواعد". وقد رأى بياجيه أن هذه المراحل متداخلة على امتداد سنوات الطفولة، كما أنها ترتبط بنظريته في النمو المعرفي. وبياجيه يعني بـــ"لعب الممارسة" *practice play* في الأساس اللعب الحس-حركي المبكر لدى الأطفال (وكذلك معظم اللعب الحيواني). أما "اللعب الرمزي" فيصبح ممكنًا بعد أن تنمو الوظيفة الرمزية، بأن يصير الطفل قادرًا على تمثيل الأشياء في العالم المحيط به داخليا. وبداية من هذه النقطة يصبح اللعب الخيالي ممكنًا، وهي فترة رأى بياجيه أنها تبدأ من الشهر الثامن عشر تقريبًا. ورأى بياجيه أنه بداية من سن ٦ سنوات تقريبًا يترك اللعب الرمزي مكانة للـــ "ألعاب ذات القواعد". وهنا يخضع النشاط لقواعد عامة لا بد أن تُتبَع، وفي العادة عبر لعب منسق مع لاعبين آخرين، كما في ألعاب كرة القدم أو لعبة المربعات أو البلي (التي بحثها بياجيه وهو يراقب الأطفال في نيوشاتل *Neuchatel* بالقرب من جنيف).

إن سلسلة بياجيه تظل مفيدة بشكل عام. لكن الانقسام بين اللعب الرمزي والألعاب ذات القواعد ليس انقسامًا حادًا على أية حال. فسلاسل اللعب الدرامي- الاجتماعي لها "قواعد صغيرة" فرعية لتلك الحادثة، كما سنرى في الفصل الثامن، كأن يقرر اللاعبون مثلاً من سيأخذ كل دور وما تمثله أشياءٌ معينة، وتلك القرارات لا يمكن أن تُغيَّر إلا بالتفاوض. وبالمثل لا تكون الألعاب ذات القواعد في ثبات قواعد اتحاد كرة القدم مثلاً. بل إن الأطفال، كما أشار بياجيه في ملاحظاته

للأطفال الذين يلعبون البلي، يتفاوضون حول قواعد معينة للعبتهم (ما إذا كان البلي سوف يُرمى أم يُدحرَج على سبيل المثال)، ويبدءون في أن يفهموا معرفيا أن القواعد تنتج عن الاتفاق المتبادل وأنها يمكن أن تُغيَر.

هناك أيضًا القضية المتعلقة بمجال "لعب الممارسة" عند بياجيه. فإذا كان لعب الممارسة لا يعني اللعب الرمزي ولا اللعب المحكوم بقواعد، فإنه يمكن أن يحدث بعد الفترة الحس-حركية. بل إن اللعب الخشن (راجع الفصل السادس) يمكن أن يعد من أنواع لعب الممارسة، إلا إذا احتوى على عناصر رمزية (كما في لعبة الوحش)، أو لعبًا محكومًا بقواعد (كما في ألعاب مثل البطاقات). ونفس الشيء ينطبق على اللعب التمريني عمومًا (راجع الفصل السادس).

جدول (٢-٢)

نموذج نمو اللعب عند سميلانسكي المكون من أربعة سلاسل

الوظيفية	حركات أو أفعال جسمية بسيطة بالأشياء، مثل ضرب القرميد ببعضه
البنائية	عمل منتجات بالأشياء، مثل بناء برج بالقرميد
الدرامية	تمثيل أدوار في لعب تمثيلي، مثل تمثيل دور الطبيب
الألعاب ذات القواعد	لعب لعبة ذات قواعد مقبولة بشكل عام، مثل كرة القدم ولعبة المربعات

وبعد بياجيه بفترة افترضت عالمة النفس الإسرائيلية ساره سميلانسكي ***Sara Smilansky*** سلسلة من أربعة مراحل تبدأ "باللعب الوظيفي" (تشبه مرحلة "لعب الممارسة" عند بياجيه)، ثم "اللعب البنائي" (صنع شيء ما مثل مكعبات الليجو)، ثم "اللعب الدرامي" (تشبه مرحلة "اللعب الرمزي" عند بياجيه)، وأخيرًا "الألعاب ذات القواعد" (***Smilansky, 1968***) (انظر جدول ٢-٢). وهي بذلك تضع اللعب البنائي في مكانة متوسطة بين اللعب الوظيفي والدرامي.

غير أن الدور التسلسلي للعب البنائي في مخطط سميلانسكي قد يبدو غامضًا، فكل من اللعب البنائي والتمثيلي الصريح يبدو أنهما يتعايشان حتى سنوات ما قبل المدرسة. فضلاً عن أن مخطط سميلانسكي ينحرف عن رؤى بياجيه. فقد كتب بياجيه (١٩٥١) أن "الألعاب البنائية ليست مرحلة محددة مثل المراحل الأخرى، وإنما تحتل ... موقعًا على منتصف الطريق بين اللعب والعمل الذكي، أو بين اللعب والمحاكاة". فقد رأى بياجيه أن الطبيعة الموجَهة بهدف ***goal-directed*** للنشاط البنائي تجعله أكثر مواءمة من السلوك اللعبي الخالص، سواء أكان شبيهًا بالعمل أو أكان يحتوي على عنصر رمزي ما.

إن اللعب الذي يبدو بنائيًا ربما يحتوي على عناصر خيالية. وذلك يتضح عندما يُسأل الأطفال عن لعبهم. ففي أطروحتها للدكتوراه، تحت إشرافي، وجهت ميهري تاكفار *Mehri Takhvar* للأطفال في عمر ٣-٤ سنوات بدا أنهم منخرطون في لعب بنائي السؤال: ماذا تفعلون؟ في بعض الأحيان كان الأطفال يجيبون بأنهم "يصنعون سفينة فضاء"، أو "يبنون ناطحة سحاب"، أو يقدمون إجابات مشابهة توضح أن جمع المكعبات أو القطع البلاستيكية كان له بالفعل معنى رمزيًا معينًا بالنسبة لهم (*Takhvar & Smith, 1990*).

وعلى ذلك فإن الطبيعة المتسلسلة المميزة للعب البنائي في مخطط سميلانسكي تكون محل تساؤل. وأيضًا، كما هو الحال مع مخطط بياجيه، ليس هناك مكان للعب التمريني أو اللعب الخشن (وهو بالتأكيد ليس "لعبا بنائيًا"!). ولذلك فليس ثمة مكان في أي من المخططين أيضًا للعب اللغوي أو اللعب بالكلمات (*Kuczaj, 1986; Weir, 1962*). وعلى ذلك فإن كلا المخططين أو السلسلتين تشوبهما قيود واضحة.

لقد أخذ روبن وواطسون وجامبور (١٩٧٨) سلسلة بياجيه/سميلانسكي كجزء من "هرم اللعب" ***play hierarchy***. فقد أدمجوا هذه السلسلة مع فئات المشاركة الاجتماعية، المأخوذة من عمل ميلدرد بارتن ***Mildred Parten*** عالم

النفس الذي كان يعمل في معهد نمو الطفل في مينيسوتا. حددت أطروحة الدكتوراه الذي أعدها بارتن عام ١٩٢٩، ونشرت فيما بعد (*Parten, 1932*)، كيف ينمو الأطفال الصغار من اللعب الانفرادي إلى اللعب الموازي إلى اللعب الجماعي الترافقي والتعاوني. واللعب الانفرادي *solitary play* يعني أن الطفل ينخرط بمفرده في نشاط ما. ويشير اللعب الموازي *parallel play* إلى أن الطفل يعلب بالقرب من طفل آخر بنفس المواد (كأن يكون الاثنان في نفس مكان اللعب أو يلعبون بكتل خشبية على نفس المنضدة)، لكن دون تفاعل كبير. ويعني اللعب الجماعي الترافقي *associative group play* أن الأطفال يلعبون معًا، لكنهم يفعلون نفس نوع النشاط (مثلاً كلاهما يضعان الرمل في نفس الوعاء). وعلى خلاف ذلك يكون اللعب الجماعي التعاوني *cooperative group play* أكثر تقدمًا حيث يلعب الأطفال معًا بأدوار مختلفة (كأن يحضر أحد الأطفال الأوعية وأن يقوم آخر بملئها بالرمل). توجد نسخة كاملة من مخطط بارتن (بما في ذلك فئتي "غير المنخرط" و"المشاهد") في جدول (٣-٢)، لكن كثيرًا من باحثي اللعب يركزون فقط على الفئات الأربع الرئيسية التي يكون الطفل فيها يلعب فعليًا بشيء ما.

جدول (٢-٣)

تصنيف (فئات) بارتن للمشاركة الاجتماعية

غير المنخرط	الطفل لا يكون منخرطًا في أي نشاط
المشاهد	الطفل يشاهد الآخرين فقط دون أن ينضم إليهم
الانفرادي	يلعب الطفل وحده بعيدًا عن الآخرين
الموازي	يلعب الطفل بالقرب من طفل (أطفال) آخرين بنفس المواد، لكنه لا يتفاعل معهم، كأن يلعب بشكل مستقل على نفس المنضدة
الترافقي	يتفاعل الطفل مع طفل (أطفال) آخرين في نشاط ما، لكنهم يفعلون نفس الشيء، كأن يضيف كل طفل مكعب إلى نفس البرج
التعاوني	يتفاعل الطفل مع طفل (أطفال) آخرين بطريقة تكميلية، كأن يناول أحدهم المكعبات لطفل آخر يبني برجًا

وقد نالت سلسلة النمو التي قدمها بارتن دعمًا فيما بعد من بحث طولي (*Smith, 1978*). وعلى أية حال فإن اللعب الانفرادي لا يكون بالضرورة مؤشرا على عدم نضج السلوك، إذ ربما يفضل بعض الأطفال الأكبر سنا أن يلعبوا بمفردهم لبعض الأحيان (*Roper & Hinde, 1978*).

وقد طور روبن (٢٠٠١) إطار روبن وآخرين (١٩٧٨) إلى مخطط لملاحظة اللعب *Play Observation Scheme (POS)*، وهو ورقة التشفير المبينة في جدول (٤-٢). وفي هذا المخطط يتم الاعتراف باللعب الخشن بوصفه فئة لعب إضافية، وهو ما يوسع المخطط أبعد من اللعب القائم على الأشياء. ومخطط ملاحظة اللعب يفيد كأداة وصفية، مع أن هذا المقياس بناءً على القيود التي تعيب تصنيفات بارتن وسميلانسكي موضع تساؤل من حيث قدرته على أن يعطي مؤشرًا على نضج اللعب.

جدول (٢-٤)

هرم اللعب الذي طوره روبن وآخرون (١٩٧٨)

(المصدر: بتصرف من *Play Observation Scale Coding Sheet, 2001*).

اسم الطفل:__________ بطاقة الهوية __________ المجموعة العمر __________

جلسة اللعب الحر: __________

عينة الوقت ١٠: ٢٠: ٣٠: ٤٠: ٥٠: ٦٠

غير قابل للتشفير

خارج الحجرة

انتقالي

غير منخرط

مشاهد

سلوك انفرادي:

منخرط

بنائي

استكشافي
وظيفي
درامي
ألعاب
سلوك موازي:
منخرط
بنائي
استكشافي
وظيفي
درامي
ألعاب
سلوك جماعي:
منخرط
بنائي
استكشافي
وظيفي
درامي
ألعاب
محادثة الرفاق
سلوك مزدوج الشفرة:
سلوك قلِق
تردد
عدوان
لعب خشن
محادثة/تفاعل مع:
١ _____ ٢ _____ ٣ _____ ٤ _____ ٥ _____ ٦ _____

منظرو اللعب المعاصرون

في العقود الأخيرة أخذ عدد من المنظرين يؤكدون فوائد اللعب للنمو المعرفي والتفكير الابتكاري. اهتم البعض بالخلفية التطورية للعب الأطفال، وركزوا من جديد على اللعب التمريني واللعب الخشن، ومنهم مؤلف هذا الكتاب (*Smith, 1982, 2004*) وزميله الأمريكي توني بيليجريني *Tony Pellegrini* (*Pellegrini, Dupuis, & Smith, 2007; Pellegrini & Smith, 1998, 1998b*). سنراجع هذه التوجهات في الفصل السادس.

وعند مراجعة كل من اللعب الحيواني والبشري دافع جيروم برونر *Jerome Bruner* (*1915b*) عن دور اللعب (في المقام الأول اللعب بالأشياء واللعب الرمزي) في حل المشكلات، خاصة الحل الابتكاري للمشكلات، حيث تظهر الطبيعة المرنة للعب. سنراجع أفكار برونر والتطورات التالية حول اللعب وحل المشكلات في الفصل السابع.

إن سميلانسكي، فضلاً عن توسيعها لسلسلة بياجيه، دافعت أيضًا بقوة عن أهمية اللعب الخيالي، خاصة اللعب الدرامي-الاجتماعي، للنمو (*Smilansky, 1968; Smilansky & Shefatya, 1990*). وقد تبنى هذه الأفكار عالما النفس الأمريكيان دوروثي وجيروم سينجر *Dorothy and Jerome Singer* (١٩٩٠)، وسوف نراجع ذلك في الفصلين الثامن والتاسع إلى جانب أفكار منظرين من أمثال عالم النفس الإنجليزي بول هاريس *Paul Harris* (٢٠٠٠) والفيلسوف الإنجليزي بيتر كاروذرز *Peter Carruthers* (٢٠٠٢) اللذان يعملان في الولايات المتحدة الأمريكية.

وثمة منظور نقدي أكثر للعب جاء من براين ساتن-سميث *Brian Sutton-Smith* (١٩٩٧) النيوزيلندي الذي يعيش هو الآخر في الولايات المتحدة الأمريكية. ففي كتاباته المبكرة أيد ساتن-سميث أهمية اللعب للعمليات الابتكارية، لكنه فيما بعد

(١٩٨٦) أصبح يعارض ما وصفه بـ"إضفاء مسحة مثالية" *idealization* على اللعب. وعلى خلاف منظرين آخرين كثيرين، يستنتج ساتن-سميث أن كثيرًا من النظريات حول اللعب، وحتى الطريقة التي نعرف بها اللعب، تعكس احتياجات البالغين لضبط الأطفال والسيطرة عليهم، وليس سلوك الأطفال الفعلي. هذه القضايا الواسعة حول الطريقة التي ينظر بها البالغون إلى لعب الأطفال ستُراجع بتفصيل أكثر في مناقشتنا للعب في الثقافات المختلفة في الفصل الخامس. وفي الفصلين التاليين سوف نتناول الأصول التطورية للعب واللعب الحيواني.

قراءات أخرى:

Good general texts on children's play, especially for those interested in educational relevance, are J. E. Johnson, J. F. Christie, and T. D. Yawkey (1999), Play and Early Childhood Development (2nd edition), New York: Longman; and W. G. Scarlett, S. Naudeau, D. Salonius-Pasternak, and I. Ponte (2005), Children's Play, Sage.

B. Sutton-Smith (1997), The Ambiguity of Play, Cambridge, MA: Harvard University Press, is an idiosyncratic and eclectic account of play in a broad, multi-disciplinary perspective.

الفصل الثالث

اللعب الحيوانى

تعريف ووصف

إن اللعب سلوك يميز صغار الثدييات عمومًا. ومن منا يقتني حيوانات أليفة يرى الهريرات والجراء وهي تلعب: تطارد وتتعارك لعبيًا وتلعب بالأشياء. بل إن سلوك اللعب منتشر بين كل الثدييات، مع أنه بالتأكيد أكثر وضوحًا لدى أنواع معينة عن غيرها. وهناك أدلة أيضًا على وجود اللعب عند الطيور، وربما كذلك لدى رتب أخرى من الحيوانات. سنتناول في هذا الفصل طبيعة اللعب الحيواني، وفي الفصل التالي التفسيرات النظرية للعب الحيواني من منظور النظرية التطورية المعاصرة. فدراسة اللعب الحيواني يمكن أن تقدم استبصارات مهمة لفهم لعب الأطفال. فيمكن مثلاً أن نرصد أوجه الاستمرارية والانقطاع في أشكال اللعب، فصلاً عن أن النظريات المقدمة لتفسير اللعب الحيواني يمكن أن تكون ذات صلة في فهم السبب في انخراط الأطفال في بعض أشكال اللعب (خاصة اللعب البدني).

اللعب الممكن لدى الطيور والفقاريات الدنيا واللافقاريات

معايير التعرف على اللعب:

إن اللعب سلوك واضح في الثدييات، لكنه أقل وضوحًا في الطيور، وأقل من ذلك بكثير في الفقاريات الدنيا (البرمائيات والزواحف والسمك)، وفي اللافقاريات مثل الحشرات. ومن الحجج المفسرة لذلك أنه قد يرجع فحسب إلى صعوبة التعرف على اللعب في الأنواع الأكثر بعدًا عنا نحن البشر. ومن الأرجح، على أية حال، أن اللعب قد تطور كإستراتيجية سلوكية مفيدة في الحيوانات ذات

الدم الحار - الطيور والثدييات - خاصة في الثدييات الذكية نسبيًا. في موضع لاحق من هذا الفصل سنعرض لأسباب ذلك من منظور نظرية تاريخ الحياة.

إننا لكي نتعرف على اللعب نحتاج إلى تعريف. وفي ذلك نجد أن التعريفات البنائية من النوع الذي قدمه لويزوس ***Loizos*** (١٩٦٧، الفصل الأول)، على سبيل المثال، كانت تستند في المقام لأول إلى اللعب الحيواني، خاصة في الثدييات. وقد نقح بوغاردت ***Burghardt*** (٢٠٠٥، ص ص ٧٠-٧٨) هذه التعريفات في خمسة معايير رئيسية يمكن استخدامها في التعرف على اللعب لدى الحيوانات:

- الــوظيفة الفورية محــدودة ["أداء السلوك ليس وظيفيًا بالكامل في الشكل أو السياق الذي يظهر فيه، بمعنى أنه يتضمن عناصر من مثيرات أو موجه نحو مثيرات لا تسهم في البقاء الحالي"].

- المكون ذاتي النشوء ["فالسلوك يكون تلقائيًا وطوعيًا وقصديًا وممتعًا ومكافِئًا ومعززًا ويؤدَى من أجل ذاته ***autotelic***].

- الاختلاف البنائي أو الزمني ["فهو يختلف عن الأداء 'الجاد' للسلوك المميز للنوع الحيواني ***ethotypic*** بنائيًا أو زمنيًا على الأقل في جانب واحد: أن يكون - أولاً- غير مكتمل (عمومًا من خلال العناصر النهائية المكبوتة أو المسقطة) أو مبالغ فيه أو أخرق أو مبكر النشوء، أو يتضمن -ثانيًا- أنماطًا سلوكية ذات شكل أو تسلسل أو استهداف معدل"].

- الأداء المتكرر ["فالسلوك يؤدَى مرارًا بشكل مشابه، وإن لم يكن نمطيًا بطريقة صارمة، في أثناء جزء، على الأقل، من تطور ***ontogeny*** الحيوان"].

- مجال استرخاء ["فالسلوك يبدأ عندما يكون الحيوان قد أخذ كفايته من الغذاء، وعندما يكون صحيحًا بدنيًا وخاليًا من الضغوط (مثل التهديد من الحيوانات المفترسة أو المناخ القاسي أو عدم الاستقرار الاجتماعي)، أو أنظمة تنافسية حادة (مثل توفر الطعام والتزاوج وتجنب الحيوانات المفترسة)"].

وبعد ذلك يقدم بورغاردت تعريفًا من جملة واحدة نصه كالتالي: "اللعب سلوك متكرر، غير مكتمل وظيفيًا، يختلف عن النسخ الأكثر جدية بنائيًا وسياقيًا وتطوريًا *ontogenetically*، ويبدأ طوعيًا عندما يكون الحيوان في بيئة تبعث على الاسترخاء وخالية من الضغوط" (*Burghardt, 2005, p. 82*).

اللعب لدى اللافقاريات:

يستخدم بورغاردت المعايير السابقة لفحص أدلة اللعب لدى الحيوانات غير الثدييات والطيور. إن الأدبيات حول اللعب لدى اللافقاريات صغيرة جدًا. على سبيل المثال ذكر جروز (١٨٩٨) بعض الملاحظات لما يمكن أن يعتبر عراكًا لعبيًا *play fight* لدى النمل، حيث تمسك النملة بأعضاء جسم نملة أخرى ثم تتركها. لكن ذلك قد يكون شجارًا حقيقيًا. وفي مراجعته الشاملة يستنتج بورغاردت (*2005, p. 379*) أن "حدوث اللعب في اللافقاريات، ذلك اللعب الذي يفي بحزم بكل المعايير الخمسة، لم يتم حتى الآن التحقق منه بثقة لدى الأنواع الأخرى غير الأخطبوطيات". والإشارة إلى الأخطبوطيات تشير إلى دراسة أجريت على ثمانية أخطبوطات يعيش كل منها بمفرده، حيث قدم لكل منها زجاجات بلاستيكية صغيرة طافية (*Mather & Anderson, 1999*). وفي هذه التجربة وجد أن السلوك الاستكشافي الأولي تلاه سلوك لعبي واضح، مثل رش الأشياء بالماء، وهو ما حدث بطريقة متنوعة ومتكررة. والأخطبوطات من أكثر اللافقاريات تقدمًا في نمو المخ. وعمومًا فإن هذا السلوك اللعبي، إن كان لعبًا، لم يُشاهَد في بيئة طبيعية، وإنما في بيئة اصطناعية.

اللعب لدى الأسماك والزواحف والبرمائيات:

إن اللعب لدى الأسماك قد لا يبدو محتملاً بقوة، لكن بورغاردت يخصص حوالي ٥٠ صفحة من كتابه لمناقشة هذا الموضوع. وهو يقرر أن هناك بعض

الأدلة على وجود اللعب لدى بعض مجموعات السمك، خاصة أسماك القرش والأسماء العظمية (أي الأسماك المتقدمة مثل أسماك الرنغة والكراكي والشبوط والسلور والسمك الطائر والسمك الإبري). وأنواع اللعب الممكنة التي تمت ملاحظتها تتضمن القفز (على الأشياء أو الحيوانات الأخرى) والشقلبة. وتلك الأفعال تبدو لعبية، رغم أن هناك تفسيرات أخرى، منها أن الأسماك قد تكون في ذلك تحاول التخلص من الطفيليات أو تستعرض فحسب. وقد لوحظ ما يمكن أن يعتبر لعبًا بالأشياء لدى أسماك القرش والسمك الكهربائي والبلطي، وما يمكن أن يعتبر لعبًا اجتماعيًا مثل المطاردة لدى البلطي. وبعض هذه الأفعال قد يبدو أنها تفي بكل المعايير الخمسة السابقة.

وبين الزواحف، لوحِظ سلوكًا لعبيًا بالأشياء، على ما يبدو، لدى السحالي، مثل دفع دلو في قفص، ولدى السلاحف، مثل دفع أو هز أو مضغ الأطواق أو الكرات في أقفاصها. وتلك الأفعال يبدو أنها تتجاوز السلوك النمطي أو الاستكشافي، وأنه ليس لها وظيفة واضحة. كما تُظهِر السلاحف أيضًا نوعًا ما من سلوك المغازلة المبكر (وهو ما يتبدى في دفع وهز أطرافها)، وهو ما يمكن اعتباره لعبًا اجتماعيًا. لكن مع ذلك هناك أدلة قليلة حول وجود أي سلوك لعبي ممكن لدى التماسيح والأفاعي والبرمائيات (الضفادع والعلجوم والسمندر).

اللعب لدى الطيور:

إننا عندما نصف سلوك اللعب لدى الطيور نكون على أرض ثابتة نسبيًا. فرغم أن أنواع اللعب المختلفة -الحركي وبالأشياء والاجتماعي- لم تُعالَج جيدًا كما حدث مع الثدييات، فقد قدم بعض الباحثين وصفًا للعب لدى عديدًا من الأنواع. والوصف الأكثر تواترًا هو ذلك الذي قُدِم للعائلة الببغانية والغربان والغداف والعقعق والقيق ولدى نقار الخشب والصقور (*Burghardt, 2005*). وهذه الطيور

من بين أكثر أنواع الطيور ذكاءً وأكثرها من حيث العناية الوالدية، وكثير منها من ذات التغذية العامة التي تحتاج لأن تستغل مصادر غذاء عديدة.

يتضمن اللعب الحركي التحليق والغوص من جانب الصقور الصغيرة، والمطاردة و"المعارك الوهمية" من جانب الصقور. وبعض هذا اللعب يكون انفراديًا، وبعضه يكون اجتماعيًا. وثمة تقارير قصصية عن انخراط الغربان في أنواع أخرى من اللعب الحركي مثل الانزلاق على المنحدرات ودفع الثلج.

ويتضمن اللعب بالأشياء المعالجة اليدوية (القذف والتمزيق والهز وغيرها) وإسقاط الأعواد والأحجار والفرائس الميتة أو الأشياء الصغيرة الأخرى، وفي بعض الأحيان الإمساك بها في أثناء الطيران. وهنا بالطبع تكمن قضية ما إذا كانت هذه الأنشطة تختلف عن الاستكشاف. من ذلك على سبيل المثال إن دراسة هينريك وسمولكر *Heinrich and Smolker* (١٩٩٨) للغربان الصغيرة أكدت أنها تتعامل يدويًا مع الأشياء الجديدة بلهفة (أدخلت الدراسة تنويعًا كبيرًا)، لكنها سرعان ما تهمل الأشياء غير الصالحة للأكل. ويبدو أنها كانت تختبر الأشياء لتعرف ما إذا كانت صالحة للأكل أم لا، وأنها لم تنخرط في معالجة يدوية متكررة أو متنوعة بمجرد أن تتحقق من ذلك. وعلى أية حال فقد لوحظت استجابات لعبية أكثر للأشياء الجديدة لدى طائر الكاي *keas* (الببغاوات الكبيرة التي تستوطن نيوزيلندا). فقد قضى أحد هذه الطيور ٢٠ دقيقة مع عود يمضغه ويضربه ويقفز عليه ويتدحرج من تحته. والعود ليس صالحًا للأكل، وتلك معالجة يدوية متكررة ومتنوعة بالتأكيد. وقد وصف بيليز *Pellis* (١٩٨١) اللعب بالأشياء لدى طيور العقعق الأسترالية مثل هز الأشياء بالرأس، وجر الأشياء بين المنقار والقدمين، وفرك الأشياء في الأرض، وهو ما يتميز عن الاستكشاف بطول المدة والتعقيد الأكبر للسلوك.

يأخذ اللعب الاجتماعي في الأساس شكل المطاردة والعراك في سياق غير جدي. وقد أكد بيليز *Pellis* (١٩٨١، ١٩٨٣) أن العراك والمطاردة اللعبيين

شائعان بين صغار طيور العقعق الأسترالية، في الغالب مع تغيير الأدوار (الهجوم/الدفاع)، وفي بعض الأحيان اللعب بالأشياء أو لعب المغازلة مبكرة النشوء. ويتضمن العراك اللعبي نقر طائر آخر مع محاولة تجنب النقر منه، وتتضمن المطاردة اللعبية الجري أو مطاردة طائر آخر. وقد أظهرت طيور العقعق إشارات لعبية ممكنة أيضًا مثل القفز والمشية اللعبية وفتح المنقار والنداء الحلقي الناعم الطويل. وتلك الإشارات اللعبية تعد مؤشرًا قويًا جدًا على كون هذا السلوك لعبًا، بل ويُعتقَد أنها تعمل كإشارة على النية اللعبية، وليس الجدية في العراك اللعبي. كما تُلاحَظ هذه الأفعال أيضًا في العض اللطيف وخدش الأقدام اللعبي بين صغار الببغاء. وقد لوحظ أيضًا العراك اللعبي الهوائي بين الصقور والغربان وطيور العقعق، والألعاب الجوية البهلوانية بين الغربان. وبين ببغاوات الكاي ربما يوجد اللعب الاجتماعي المعقد الذي يشترك فيه شركاء كثيرون في العراك اللعبي وأيضًا في قذف وسحب الأشياء. ويستنتج بورغاردت (*2005, p. 276*) "أننا يمكن أن نقبل بلا شك ملاحظة أن الطيور ذات المخزون المعقد من السلوك والأمخاخ الكبيرة تؤدي كثيرًا من الأفعال اللعبية".

اللعب لدى الثدييات

على النقيض من الطيور، يعد اللعب في الثدييات سلوكًا مألوفًا وواسع الانتشار. فقد لوحظ اللعب لدى معظم أنواع الثدييات التي أُخضعت لدراسة كافية، وربما لأننا نحن أنفسنا ثدييات يكون من السهل نسبيًا علينا أن نتعرف على اللعب بينها ونقر بوجوده. وكما هو الحال مع الطيور تتمثل الأشكال الرئيسية في اللعب الحركي واللعب بالأشياء واللعب الاجتماعي (*Fagen, 1981*)، فضلاً عن وجود اللعب الجنسي، وبين الرئيسات تنتشر " الأمومة اللعبية" ***play mothering*** التي يقوم فيها حيوان صغير السن بحمل حيوان رضيع والتجول به.

اللعب الحركي لدى الثدييات:

ابتكر ويلسون وكليمان *Wilson and Kleiman* (١٩٧٤) مصطلح "اللعب الحركي-الدوراني" *locomotor-rotational play* الذي حظي بقبول واسع. واللعب الحركي-الدوراني يمكن أن يكون انفراديًا أو اجتماعيًا. وهو يتضمن اللعب الحركي الفعلي الذي يتحرك فيه الجسم هنا وهناك، كما في المطاردة اللعبية، أو دوران الجسم بالكامل، كما في الالتواء أو القفز، أو حركة عضو واحد من الجسم مثل هز الرأس. وقد وصف ويلسون وكليمان هذا اللعب لدى القوارض وعجول البحر وأفراس النهر والباندا العملاق، وأصبح من المقبول الآن أن اللعب الحركي-الدوراني يميز كثيرًا من الثدييات. من ذلك على سبيل المثال أن كوفمان *Kaufmann* (١٩٧٤) وصف القفز السريع إلى الأمام والخلف بين صغار الكنغر، وهو شكل بسيط على ما يبدو من هذا النوع من اللعب. ومن الأمثلة المشهورة على ذلك قفز الأيل ومرح الهريرات والجراء.

اللعب بالأشياء لدى الثدييات:

كما هو الحال مع الطيور والرتب الأخرى يتميز اللعب بالأشياء *object play* عند الثدييات عن الاستكشاف بالتكرار أو الامتداد، وتنوع أو تعقد السلوك اليدوي المتضمن. ويُلاحظ اللعب بالأشياء بين صغار الثدييات المفترسة، مثل مسك وحز الأشياء بين الهريرات، سواء أكانت هذه الأشياء فرائس ممكنة أم لا. وبين النموس القزمية فصلت راسا *Rasa* (١٩٨٤) السلوك الاستكشافي للأشياء، الذي يتمثل أساسًا في شم الأشياء وخدشها، عن السلوك اللعبي الذي يستخدم فيه حوالي ٣٢ شكلاً مختلفًا من الاشتباك مع الأشياء، مصحوبا بتلفظات مختلفة أكثر حدة. كما أن الحيتان والدلافين تستمتع باللعب بالأشياء وشمها وتقليبها وعضها ومصها.

اللعب الاجتماعي لدى الثدييات:

إن أشهر أمثلة اللعب الاجتماعي لدى الثدييات تتمثل في العراك والمطاردة اللعبيين، في العادة مع واحد أو أكثر من الحيوانات من نفس النوع. والعراك اللعبي *play fighting* يمكن أن يتضمن الإمساك والدفع والقفز والعض والنطح وما يشابهها من أفعال الاحتكاك، التي تختلف باختلاف النوع، والتي يمكن أن تكون عدوانية في السياق الجدي. والسياق اللعبي يتضح بطرق مختلفة، وفي بعض الحالات بإشارات لعبية مثل الفم المفتوح (كما في الدببة والظربان) أو الاقتراب مع الوثب أو القفز (كما في الكلاب)، أو وضع الرأس على الظهر (كما في عجول البحر). وفي العراك اللعبي لا يكون العض أو الدفع أو النطح بالحدة والقوة التي تميز العراك الحقيقي, وهي خاصية تسمى التعطيل الذاتي ***self-handicapping***. وربما يحدث أيضًا أن تتبادل الحيوانات الأدوار، مثل أدوار المهاجم أو من يركب على الآخر. وكل تلك الخصائص لا تنطبق على العراك الحقيقي، الذي يكون مميتًا في بعض الأحيان. فالعراك الحقيقي، مع أنه يكون في الغالب طقوسيًا ولا يؤدي إلى ضرر كبير. يمكن إذا تمادى أن يؤدي إلى إصابات حادة أو حتى الموت لأحد أو كلا المتقاتلَين.

وفي بعض الأحيان يأخذ اللعب الاجتماعي شكل المطاردة، وهي شيء يمكن أن يكون هو الآخر عدوانيًا في السياق الجدي. وإضافة إلى ذلك يمكن للعب الاجتماعي أن يتضمن أشكالاً غير جدية من السلوك مثل المغازلة (تسمى لعب المغازلة مبكر النشوء) أو السلوك الجنسي. كما يمكن أيضًا أن يُجمَع مع اللعب بالأشياء، كما في الحالة التي يتجاذب فيها حيوانان نفس الشيء. سنعرض الأمومة اللعبية في موضع لاحق في القسم المخصص للرئيسات.

بعض أمثلة اللعب لدى الثدييات

ولتكوين رؤية حول مدى أنواع اللعب وأنواع نتائج البحوث فقد يكون من المفيد أن نعرض لبعض دراسات الحالة حول اللعب لدى أنواع معينة.

الميركات (السرقاط):

الميركات *meerkat* هو نوع النمس الاجتماعي الذي يعيش في الصحراء وفي منطقة السافانا في جنوب أفريقيا، وفي الغالب في أكوام النمل الأبيض القديمة. والميركات أحادي الزواج *monogamous*، ويتميز بضعف الازدواج الجنسي (ضعف الاختلاف في الحجم بين الذكور والإناث). وهو يعيش في مستعمرات تتكون الواحدة منها من حوالي ٢٥ حيوانًا، وتتألف عادة من أزواج مربية ونسلها، وبعض الذكور المهاجرة. تصل النموس البلوغ الجنسي عند ٧-١١ شهرًا من عمرها وتترك جماعتها التي ولدت فيها (مستعمرة الوطن) في عمر ١٨-٣٠ شهرًا تقريبًا، وفي نفس العمر تقوم الأنثى المهيمنة بطرد بناتها من المستعمرة بالقوة. ويخرج أعضاء المستعمرة للتقوت *foraging* (يصطادون الحشرات والزواحف والثدييات الصغيرة) ويتعاونون في التربية المشتركة للصغار (يبقى البعض للعناية بالصغار بينما يخرج القطيع للصيد).

وصف فيمر وفلمنج *Wemmer and Fleming* (١٩٧٤) اللعب الاجتماعي لدى مجموعة أسيرة من الميركات، وكان من أمثلته: الشم والإمساك والمصارعة والركوب والمشي المتأرجح بأرجل متصلبة وتدوير الرأس والضغط على أحد القدمين وتشبيك الأيدي والانتصاب والمس باليد والعض. وصغار الميركات يمكنها في العادة أن تقترب من بعضها أو تركب على بعضها أو تشبك أيديها معًا، ويمكن أن تمسك ببعضها أو تتصارع مع بعضها، ثم يترك أحدها المكان وربما يطارده الآخر. ويمكن لصغار الميركات أيضًا أن تقترب من الذكر البالغ (الأب) الذي غالبًا ما يركب على الصغير ويحتضنه ويدفعه، لكنه لا يعبأ بمطاردة من يترك

المكان مهزومًا. أما الأنثى البالغة (الأم) فإنها نادرًا ما تنخرط في اللعب. وفي دراسة أخرى على النموس الأسيرة تصف راسا (١٩٧٧) اللعب بأجزاء الفرائس الميتة وعضها وهزها. وقد وصفت أيضًا "النداء اللعبي" الذي يستخدم في الغالب لبدء اللعب الاجتماعي.

وقد قامت شارب *Sharpe* (*2005a, 2005b; Sharpe & Cherry, 2003*) بملاحظة جماعة طبيعية من الميركات في صحراء كلهاري الجنوبية، حيث جمعت بيانات حول ٥٥ فردًا من ٧ مستعمرات مختلفة. وقد وجدت نفس الأنماط التي لاحظها فيمر وفليمنج بين هذه الحيوانات في الأسر. لم تجد شارب فروقًا بسبب الجنس في نسب اللعب لدى صغار الميركات، مع اشتراك معظم الصغار في نوبات اللعب مع ثلث أو نصف أعضاء المستعمرة تقريبًا، خاصة الرفاق من نفس العمر. ولم يظهر معظم صغار الميركات تفضيلاً للرفاق من نفس الجنس أو من الجنس الآخر في نوبات اللعب، وعلى أية حال فإن أفراد الميركات يرحبون بشركاء اللعب الأكبر سنًا، وفي الغالب يرفضون دعوات اللعب من الشركاء الأصغر سنًا. ولم تكن هناك علاقة بين شركاء اللعب المفضلين والأفراد الذين يخرج معهم صغار الميركات للتقوت أو الذين يُطرَدون معهم (من المستعمرة الأم) مع تقدمهم في السن. وكذلك لم يظهر ارتباط بين تكرار اللعب والأنشطة الأخرى مثل العناية بالآخرين أو إطعام الصغار أو تنظيف الجحر أو العمل في الحراسة في أوقات الخطر أو العدوان الفعلي.

الكباش الجبلية:

تعيش الكباش الجبلية *Bighorn sheep* في الجبال الغربية بأمريكا الشمالية في قطعان طليقة يفصلها عادة الجنس، إلا في فصول التزاوج. وقد أظهرت هذه الحيوانات ازدواجًا جنسيًا واضحًا: الذكور كاملة النمو تزن ضعف الإناث كاملة

النمو وقرونها أكبر كثيرًا. وتتأسس هرميات الهيمنة عن طريق العراك الذي يتضمن النطح والاشتباكات. تسمى صغار الكباش الجبلية حملان (حتى عمر سنة) وحوليين (في عمر سنة أو سنتين) وبعدها تصبح بالغة.

قام بيرجر ***Berger*** (١٩٨٠) بوصف لعب الكباش الجبلية، حيث لاحظها في البرية في كولومبيا البريطانية وكندا وفي صحراء كولورادو وكاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد تضمن اللعب الاجتماعي عندها النطح والدفع، وهما يحدثان أكثر بين الذكور. وتضمن اللعب الحركي - الدوراني لف الرقبة والوثب والرفس بالكعب والجري والمطاردة. تبدأ الحملان النطح والدفع بالرأس في عمر أسبوعين تقريبًا، وهي تفضل شركاء لعب من نفس العمر. وثمة تسلسل نموذجي للعب يتمثل في الاقتراب من خلال الجري مع اتخاذ الحركات الدورانية (لف الرقبة وحركات القفز) كإشارة على اللعب، يليه اللعب الاحتكاكي ***contact play*** (النطح والدفع) والهرب. ومن خلال مقارنة البيئتين وجد بيرجر لعبًا أقل بين الحملان في صحراء كولورادو، ربما بسبب الخطر من الوقوع على نباتات الصبار المنتشرة هناك. وكذلك كان اللعب أقل تكرارًا في الطقس الحار (ولم يُلاحَظ فوق درجة ٣٢ سيليزية).

ثمة دراسة أخرى بمنهج الملاحظة الطبيعية للكباش الجبلية في مونتانا بالولايات المتحدة الأمريكية أجراها هاس وجيني ***Hass and Jenni*** (١٩٩٣). وصف الباحثان نفس السلوك الذي وصفه بيرجر من قبل، وأوضحا أن أنماط سلوك مماثلة كانت تستخدم من جانب البالغين في الصراع وفي المغازلة. ونوبات اللعب كانت قصيرة، في العادة دقيقة أو دقيقتين فقط. وهنا أيضًا تلعب الحملان الذكور أكثر من الإناث، وتفضل الشركاء من نفس العمر. وقد وصل تكرار اللعب ذروته عندما بلغت الحملان ٤ إلى ٦ أسابيع من العمر وتراجع اللعب بعد ١٢ أسبوعًا إلى مستويات منخفضة. ومع ذلك فإن الكباش الحولية (في عمر سنة أو سنتين) والبالغة تلعب في بعض الأحيان. وقد استمرت إحدى حوادث اللعب ٩

دقائق وتضمنت ١٨ حيوانًا: "حملان وحوليون، من كلا الجنسين، ونعاج بالغة تتسابق على منحدر وتؤدي كثيرًا من الرفس بالكعاب ولف الرقاب والقفز والوثب والتهديد بالقرون" (*Hass & Jenni, 1993, p. 111*).

عجول البحر الأمريكية الجنوبية ذات الفراء:

في موسم التزاوج تعيش عجول البحر في مستعمرات كبيرة تسمى مغدفات [جمع مَغْدَفَة]، تسودها المنافسة بين الذكور على حيازة الإناث. والإناث تلدن صغيرًا واحدًا ثم تقمن بإرضاعه. يُفطَم الصغار بعد بضعة أشهر ويبدءون في إطعام أنفسهم بالسباحة بحثًا عن السمك، ثم تتفرق مستعمرة عجول البحر حتى موسم التزاوج التالي. وقد وصف هاركورت ***Harcourt*** (*1991a, 1991b*) عجول البحر الأمريكية الجنوبية ذات الفراء في بونتا سان جوان ببيرو في شاطئ التزاوج الرئيسي. وقد راقب هاركورت ١٨ زوجًا من أمهات العجول وصغارها لتقييم اتجاهات النمو لديها.

ميز هاركورت أربعًا من أنواع اللعب وفقًا لكونه انفراديًا أو اجتماعيًا أو بريًا أو سباحة في الماء. يتضمن اللعب البري الانفرادي هز أو عض الأشياء كالأعشاب البحرية أو الريش أو مطاردة البطاريق، وفي السباحة يتكون اللعب الانفرادي من القفز في الماء أو اللعب بالأعشاب البحرية أو الأشياء الطافية. ويتضمن اللعب البري الاجتماعي المطاردة والركوب على بعضها والعراك اللعبي مع صغير آخر على الشاطئ أو في منطقة داخل المد، وفي السباحة يتكون اللعب الاجتماعي من المطاردة والعراك اللعبي مع صغير آخر في الماء. وهذه الأنواع الأربعة أظهرت أربع مراحل متميزة جدًا. ظهر اللعب البري الانفرادي أولاً من اليوم الأول وأخذ يزداد سريعًا مع العمر حتى بلغ ذروته في عمر شهرين، وبعد ذلك تراجع سريعًا. في المقابل نما اللعب البري الاجتماعي ببطء أكثر وهيمن من

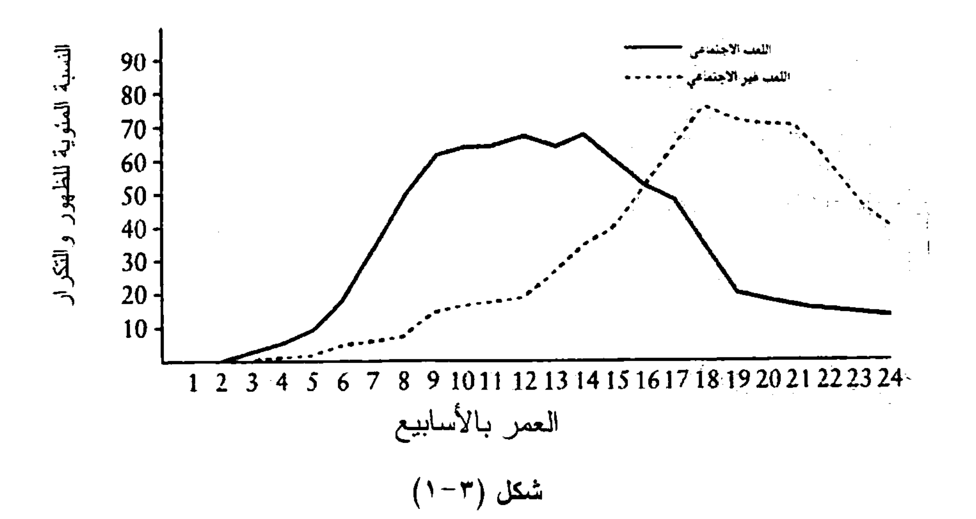
عمر شهرين إلى أربعة. ومن عمر أربعة أشهر فقط أصبح اللعب بالسباحة متواترًا، وفي هذا العمر يظهر اللعب الاجتماعي لأول مرة، ثم يسود بين الشهرين الرابع والسادس. أما اللعب الانفرادي في السباحة فيظهر بتكرار أقل، وإن كان أكثر ثباتًا، بين الشهرين الخامس والعاشر. وأضحت كل أشكال اللعب نادرة الحدوث بعد عمر عشرة أشهر، رغم ملاحظة بعض اللعب البري الاجتماعي لدى الحوليون من عجول البحر عندما تتجمع ثانية في المغدفة في العام التالي.

لم يجد هاركورت فروقًا مهمة وفقًا للجنس في لعب عجول البحر ذات الفراء، لكن آرنولد وتريلميتش ***Arnold and Trillmich*** (١٩٨٥)، في ملاحظتهم لعجول البحر ذات الفراء المسماة جالاباو ***Galapagos***، وجدا أن الذكور الصغار أكثر نشاطًا من الإناث، خاصة في العراك اللعبي. وفي حالة أسود البحر من نوع ستيللر ***Steller*** (المسماة أوميتوبيو ***Eumetopius*** وجوباتو ***jubatus***)، وهو نوع أكثر ازدواجًا جنسيًا من عجول البحر ذات الفراء، وجد جنتري ***Gentry*** (١٩٧٤) أن الفروق في اللعب وفقًا للجنس واضحة جدًا.

القطة المنزلية:

لقد أُخضِع لعب الهريرات من نوع القطة المنزلية للدراسة على نحو واسع. والهريرات تربيها أمهاتها (لا يلعب الأب دورًا في التربية). وقد قام ويست ***West*** (١٩٧٤) بملاحظة ست بيوت هريرات ووصف ثمانية مكونات للعب الاجتماعي: الانتفاخ والانتصاب وتقطيب الوجه والقفز العمودي والقفز الأفقي والخطو الجانبي والانقضاض والمطاردة. وثمة تسلسل نموذجي تبدأ فيه الهريرة بالانقضاض على أخرى، يلي ذلك أن تنفخ الهريرة نفسها وهي تمشي وتقوم بحركات نبش بينما تنتصب الأخرى (للأولى وتأخذ في توجيه "العض")، وسرعان ما يتم تبادل الأدوار، ويمكن حينئذ أن تقوم إحدى الهريرات بقفزة أفقية بعيدًا وقد تطاردها

الهريرة الأخرى. وبالطبع تتنوع هذه الأنماط في الممارسة وتختلف إلى حد كبير. ويزداد تكرار اللعب من عمر أربعة أسابيع (عندما يبدأ اللعب) إلى ذروته في حوالي الأسبوع الثاني عشر، قبل أن يتراجع، خاصة بعد عمر أربعة أشهر، عندما تقترب الهريرات من النضج الجنسي وتستقل عن أمهاتها. وقد قام باريت وبيتسون *Barrett and Bateson* (١٩٧٨) بملاحظة ٢٨ هريرة من ١٣ بيتًا، وأنتجا على نحو مستقل فئات مختلفة تمامًا عن فئات ويست. حيث أدخلا في فئاتهم الاحتكاك بالأشياء الذي وجدا أنه أكثر انتشارًا بين الذكور. وقد لاحظ ميندوزا وراميريز *Mendoza and Ramirez* (١٩٨٧) ٧ هريرات ذكور ووجدا مسارات نمو مختلفة للعب الاجتماعي واللعب بالأشياء. فقد أخذ اللعب الاجتماعي يزداد من الأسبوع الرابع إلى الأسبوع الرابع عشر، ثم أخذ يتراجع بسرعة، بينما بدأ اللعب بالأشياء يتزايد من عمر تسعة أسابيع تقريبًا وبلغ ذروته في الأسبوع الثامن عشر، وأخذ يتراجع بعد الأسبوع الحادي والعشرين. و"منحنيات التكرار التي تأخذ شكل حرف *U* مقلوب مبينة في شكل (٣-١). والتحول من اللعب الاجتماعي إلى اللعب بالأشياء يبدو أنه يحدث مع الفطام. وقد أوضحت تجارب بيتسون ومارتن ويونج *Bateson, Martin, and Young* (١٩٨١) أن حدوث الفطام المبكر، سواء بفصل الهريرات عن أمهاتها مبكرًا أو بحقن الأمهات بمادة البروموكربتين *bromocriptine* لمنع إفراز اللبن، أدى إلى زيادة اللعب، خاصة اللعب الاحتكاكي بالأشياء.



شكل (٣-١)

التغير في اللعب الاجتماعي وغير الاجتماعي مع تقدم العمر لدى الهريرات

(بتصرف من: *Mendoza and Ramirez, 1987*)

ثمة فئة ثالثة من اللعب بين الهريرات وهو اللعب الافتراسي الذي يمكن أن يُلاحَظ مع الفرائس الحية أو الميتة مثل الفئران أو الطيور الصغيرة. وهذا النوع من اللعب لا يتراجع سريعًا مثل اللعب الاجتماعي، ويمكن أن يُلاحَظ بين القطط البالغة أيضًا. وقد فحص كارو ***Caro*** (١٩٧٩) اللعب الافتراسي عند الهريرات بتقديم فأر أو طائر حي لكل منها على حدة. وبعد ذلك قَيِّم قدرتها على الإمساك الفعلي للفرائس في عمر ستة أشهر، في حالة من الجوع بعد قطع الطعام عنها لمدة ١٥ ساعة على الأقل. جاءت النتائج معقدة جدًا، وبها عدد من المؤشرات المنفصلة للعب والنجاح التالي في الافتراس، وكانت ارتباطات كثيرة غير دالة، لكن كانت هناك بعض الارتباطات الإيجابية للنجاح في الافتراس وكل من اللعب الافتراسي واللعب الاجتماعي.

جرذ النرويج:

جرذ النرويج أحد حيوانات المعمل، أُنتِج من أجيال كثيرة للاستخدام في التجارب النفسية. وهو بذلك ليس من أنواع الثدييات المعتادة (*Pellis & Pellis, 1998*)، كما أنه لا يعيش في بيئة "طبيعية". لكنه أُخضِع لدراسة مكثفة جدًا. وقد أجريت دراسات كثيرة على السلوك اللعبي لدى الجرذان، وكذلك عددًا من تجارب الحرمان.

أجرى بول وفيش *Poole and Fish* (١٩٧٦) دراسة باستخدام منهج الملاحظة للعب عند جرذان المعمل الصغيرة المحبوسة في أقفاص. وقد وجد أن اللعب الاجتماعي بينها يتضمن توجيه الضربات والانقضاض والمصارعة والعض الوهمي، وهو ما كان أكثر شيوعًا بين الذكور. وفي الغالب كان يحدث تناوبًا بين أدوار المهاجم والمدافع. وكان اللعب الاجتماعي يحدث عادة مع رفاق البطن، والجرذان الأمهات لا تبدأ اللعب، لكنهن يستجبن أحيانًا بطريقة لا تخلو من لعب. والجرذان التي أظهرت لعبًا اجتماعيًا أكثر، أظهرت أيضًا لعبًا انفراديًا أكثر (السلوك الحركي-الدوراني الانفرادي مثل القفز والاهتزاز).

قدم بيليز وبيليز *Pellis and Pellis* (١٩٨٧) وصفًا مفصلاً للاختلافات بين العراك اللعبي والعراك الجدي لدى الجرذان الصغيرة وهي تتقدم في السن. ففي العراك اللعبي تكون الاحتكاكات (كالشم والزفر) في العادة في القفا، ويكون العض رفيقًا أو "مُعَطَّلاً"، وتوصف الحركات بأنها "عصبية" *erratic*. أما في العراك الجدي، على النقيض من ذلك، فيوجه العض في الغالب إلى ردف أو مؤخرة الخصم، ولا يكون العض مُعَطَّلاً ويمكن للعضات الناجحة أن تترك جروحًا.

اتخذ بانكسيب *Panskepp* (١٩٨٠) "التثبيت" *pinning* مؤشرًا سهلاً على اللعب الاجتماعي. ويحدث "التثبيت" عندما يكون أحد الجرذان على ظهره ويقوم آخر باحتضانه في وضع مهيمن (انظر شكل ٢-٣) [كما في تثبيت الأكتاف في

المصارعة بين البشر البالغين: المترجم]. والجرذان التي حُرِمت اجتماعيًا (عُزِلت بمفردها) انخرطت في اللعب الاجتماعي أكثر. وبالنسبة لكل من الجرذان التي نشأت داخل مجموعة والتي نشأت بمفردها ازداد التثبيت (باعتباره مقياسًا للعب الاجتماعي) سريعًا من عمر ١٨ يومًا إلى الذروة في عمر ٣٢-٤٠ يومًا تقريبًا قبل أن يتراجع ثانية مع اقتراب الجرذان من النضج الجنسي. ورغم حدوث تبادل الأدوار، فقد ظهرت أيضًا بعض أنماط الهيمنة المستقرة (كأن يظل أحد الجرذان في تثبيت جرذ آخر بشكل ثابت، دون أن يحدث العكس) على مدار الدراسة. وقد ذهب بيليز وبيليز (١٩٩١) إلى أن أخذ التثبيت كمؤشر وحيد ربما يخلط العراك اللعبي والحقيقي. لكنهما وجدا أيضًا تغييرات مع العمر، فالعراك اللعبي يصبح أكثر خشونة وتعقيدًا، فضلاً عن اللاتماثل المتزايد في الأدوار والإمكانية المتزايدة لتصعيد العراك اللعبي إلى عراك جدي. ويبدو أن العراك اللعبي المبكر يصلح جزئيًا كمنبئ بالمكانة الاجتماعية عند البلوغ.



شكل (٣-٢)

رسم توضيحي للتثبيت من عمل جاك بانسكيب *Jaak Panksepp*

والجرذان المعزولة اجتماعيا يمكن أن تلعب أكثر عندما تأتيها الفرصة، وهو ما يكشف أن اللعب مهم بالنسبة لها. بل إن الحرمان الاجتماعي عندما تكون الجرذان الصغيرة في عمر ٢٠-٥٠ يوما، وهي الفترة التي يحدث فيها معظم اللعب الاجتماعي، تكون له عواقب خطيرة على سلوكها عند البلوغ فيما بعد. فالجرذان التي حُرِمت من خبرة العراك اللعبي تبدو أقل تسامحًا عندما تقترب منها حيوانات أخرى. وفي بعض الظروف يكونوا أكثر عدوانية، لكنهم أيضًا ربما يصبحون أكثر جبنًا أو جمودًا بعد الهجوم. وتلك التأثيرات تغيب إذا أُعْطِيَ الجرذان المعزولين اجتماعيًا ساعة واحدة يوميًا لخبرة العراك اللعبي مع رفاقهم العمريين (*Potegal 8c Einon, 1988*).

هل كل الثدييات تلعب؟

لقد تم وصف اللعب بقدر كافي لدى عدد كبير من الثدييات. ولفترة كان المعتقد أن الفئران لا تظهر لعبًا، أو تظهر بالكاد، لكن رغم أن الفئران أقل لعبًا بكثير من الجرذان فقد لوحظ كل من اللعب الاجتماعي والانفرادي عند الاثنين في البيئات شبه الطبيعية (*Wolff, 1981*). لكن هل كل الثدييات تلعب؟ إننا هنا قد نحتاج إلى التمييز بين الأنواع الثلاثة الرئيسية من الثدييات بناءً على طريقة العناية بالصغار:

- وحيدات المسلك وهي الثدييات الأكثر بدائية التي تضع بيضًا، والثدييات أحادية المسلك الوحيدة الباقية هي البلاتيبوس ذو منقار البطة ونوعين من النضناض وآكل النمل الشائك.

- الجرابيات التي تكون صغارها عاجزة وصغيرة الحجم فتحميها في جراب أو كيس يمكن للصغار فيه أن ترضع من أمهاتها. وحتى حيوان كبير في حجم الكنغر يلد رضيعًا يزن أقل من جرام واحد. والحيوانات الجرابية تقتصر على

أمريكا الجنوبية (حيوان الأبوسوم) وآسيا الأسترالية (أنواع كثيرة منها الكناغر والأبوسوم والكوالا واالبندقوط والومبت).

▪ الثدييات المشيمية وهي تمثل الغالبية العظمى. وهنا تنمو الصغار في رحم الأم لفترة طويلة قبل الولادة. وعند الميلاد قد تكون الصغار سريعة نسبيًا في النمو (كأن تجري وحدها بشكل مستقل)، كما في الأنواع مبكرة النشاط كالأيل مثلاً، أو قد تكون عاجزة نسبيًا كما في الأنواع الإيثارية *altricial* كالقطط. لكنها لا تكون عاجزة تمامًا مثل صغار الحيوانات الجرابية، ومن حيث النشوء والتطور أثبت الرحم أنه أرقى من الجراب.

وقد ناقش بورغاردت (٢٠٠٥) هذه القضية بالتفصيل. فالنسبة للثدييات أحادية المسلك توجد تقارير حول وجود كل من اللعب الاجتماعي (العض والمطاردة اللعبيين) واللعب الانفرادي أو الحركي-الدوراني (الرش والدحرجة) لدى البلاتيبوس، ومع ذلك تظل هناك إشكاليات حول ما إذا كانت هذه الأشكال من السلوك لعبية بالتأكيد، بمعنى اختلافها بنائيًا عن السلوك غير اللعبي. وليست هناك ملاحظات للعب لدى آكلات النمل الشائكة التي لم تُدرس إلا نادرًا نسبيًا.

إن اللعب يحدث بوضوح لدى كثير من الحيوانات الجرابية، مثل القفز واللعب الحركي-الدوراني بين الكنغر من نوع الولب الذي ذكرناه آنفا (*Kaufmann, 1974*). وقد وجد بورغاردت أدلة كثيرة على وجود اللعب الحركي-الدوراني لدى الحيوانات الجرابية، بل وبين كل الأنواع تقريبًا (لم يُلاحَظ أي لعب عند حيوانات الأبوسوم الأمريكية الجنوبية). وإضافة إلى ذلك هناك كثير من اللعب الاجتماعي، معظمه عراك لعبي، لدى أنواع مثل الكنغر والولب، وهناك تقارير قليلة حول اللعب بالأشياء.

أما في حالة الثدييات المشيمية فقد أورد بورغاردت (٢٠٠٥) أدلة على وجود شكل ما من اللعب، على الأقل لدى كل الرتب التسعة عشر ما عدا اثنتين.

فقد وجدت الأشكال الثلاثة جميعها (اللعب الحركي واللعب بالأشياء واللعب الاجتماعي) عند ثمانية رتب: الخرطوميات (الفيلة) والقوارض (الجرذان والفئران والسناجب) والرئيسات (القردة والنسانيس) وآكلات اللحوم (الأسود والذئاب والدببة) وزعنفيات الأقدام (عجول البحر وأسود البحر) ومفردات الأصابع (الخيول والتابير) ومزدوجات الأصابع (الخنازير والأيل والزرافات) والحيتانية (الحيتان والدلافين). كما لوحَظ كل من اللعب الحركي والاجتماعي في ثلاثة رتب: الخيلانيات (السمندر وخروف البحر) والأرنبيات (الأرانب والأرانب الوحشية) والمتسلقات (زبابة الأشجار) . بينما وجد اللب الاجتماعي بوضوح في ثلاثة رتب: الدرداوات (الحيوان الكسلان والحيوان المدرع)، والوبريات (الزلم) وآكلات النمل (البنغول). وقد وجد اللعب الحركي في رتبة واحدة: المتطفلات الكبيرة *macroscelids* (زبابات الأفيال)، واللعب بالأشياء في رتبة واحدة: آكلات الحشرات (الزبابات والتنريق). وثمة بعض الأدلة، وإن كانت أكثر التباسًا، على وجود اللعب بالأشياء واللعب الاجتماعي في رتبة واحدة: الخفاشيات (الخفافيش). وأخيرًا لا توجد أدلة على اللعب في رتبتين: أنبوبيات الفم (آكل النمل) وجلديات الأجنحة (حيوان الليمور الطائر). وهذا الحيوان الأخير لا توجد منه إلا بضعة أنواع (واحد من نوع آكل النمل، واثنان من نوع الليمور الطائر)، وهو لم يدرس بما يكفي للقول بعدم وجود اللعب بشكل قاطع.

وباختصار فإن الغالبية العظمى من الثدييات تُظهِر أدلة على اللعب، خاصة اللعب الاجتماعي والحركي. وكثير منها يُظهِر اللعب بالأشياء. وهناك اختلافات كبيرة بين الأنواع من حيث أهمية الأشكال المختلفة للعب في المخزون السلوكي للحيوان. وعلى كل فإن اللعب شكل سلوكي صبياني على نحو مميز. فمع أنه قد لا يغيب عند البالغين (خاصة عندما يتفاعلون مع الصغار)، فإنه يُظهِر منحنى تكراري على شكل حرف *U* مقلوب مع تقدم العمر، حيث يصل الذروة عندما يصبح الصغار قادرين على الحركة والتنقل والتفاعل مع رفاق البطن أو الصغار

الآخرين في الجماعة أو القطيع، ثم يتراجع عمومًا مع اقتراب النضج الجنسي، ومع اكتساب مكانة هيمنة مستقرة وانخراطه في منافسة جدية على الرفاق والموارد.

اللعب لدى النسانيس والقردة

وإذا كان اللعب شائعًا ومنتشرًا في الثدييات، فإن ذلك ينطبق بشكل خاص على الرئيسات. تشتمل رتبة الرئيسات على النسانيس طويلة الذيل (الليمور) ونسانيس العالم الجديد (الكبوشي والنسانيس العنكبوتية والقشة) ونسانيس العالم القديم (المكاك والرباح والمانجابي والغينون والكولوباين) والقردة (القردة الكبيرة: الشمبانزي والغوريلا وإنسان الغاب، والقردة الأصغر: الجبون والسيمانج). والرئيسات عمومًا تمتلك أمخاخًا كبيرة الحجم وإبصارًا جيدًا وقدرات يدوية جيدة.

ينتشر اللعب الاجتماعي والحركي بين الرئيسات، كما هو الحال مع الثدييات الأخرى. ويتمثل اللعب الاجتماعي في الأساس في العراك اللعبي، بينما يمكن للعب الحركي أن يكون انفراديًا (الوثب والقفز والشقلبات) أو اجتماعيًا كما في المطاردة اللعبية. وثمة نوع مهم من اللعب لوحظ في الرئيسات وهو الأمومة اللعبية ***play mothering***. فأمهات الرئيسات عمومًا تحملن صغارهن معهن أينما ذهبن، وفي الأمومة اللعبية يقوم فرد صغير السن (أنثى في العادة)، لم تبلغ بعد سن الأمومة بحمل صغير رضيع والتجول به (***Lancaster, 1971***). ربما تكون الأنثى تتعلم شيئًا حول مهارات الأمومة من خلال هذا العمل، كأن تتعلم مثلاً أن حمل الصغير يمثل أحد الطرق لإيقافه عن البكاء والتململ. والأم عادة ما تتسامح مع الأمومة اللعبية، التي تكون مفيدة لها هي الأخرى حيث تعطيها فترة للراحة من العناية بالصغير! لكن ثمة جانب مظلم لهذا النمط من السلوك وهو أن الحيوانات غير القريبة في بعض الأحيان قد "تخطف" الرضيع وتسيء معاملته، ولذلك تكون الأم أكثر ارتياحًا

عندما تقوم أخت أو قريبة أخرى أكبر سنا بممارسة "الأمومة اللعبية" (*Hrdy, 1977*).

ينتشر اللعب بالأشياء بشكل خاص بين كثير من الرئيسات. وقد أوجز باور *Power* (٢٠٠٠) الأنواع الرئيسية من اللعب. تتضمن هذه الأنواع ما يسميه باور تحويل الأشياء (التمزيق والثني واللف) وفرك الأشياء (الفرك والطي والضرب والإلقاء والصف) وغيرها من الأنشطة الحركية الكبيرة بالأشياء (التلويح والدفع والرمي). وباقتفاء أثر توريجو *Torigoe* (١٩٨٥)، أعد باور قائمة بتكرار هذه الأشكال اللعبية لدى الأنواع المختلفة من الرئيسات. وعمومًا تظهر حيوانات الليمور أكثر مدى محدود من اللعب بالأشياء، وهي في العادة تستخدم أفواهها فقط لهذا الغرض، بينما تستخدم معظم الأنواع أصابعها أو أقدامها، إضافة إلى أفواهها، وتنخرط في بعض أشكال اللعب المعقد (مثل استخدام شيء في مقابل شيء آخر أو في مقابل سطح أو ركيزة)، ويكون اللعب بالأشياء في أعقد صوره عند القردة العليا.

إن الأدبيات حول لعب الثدييات وفيرة بالفعل. وهنا سوف نعرض بمزيد من التفصيل للنسناس السنجابي (من أنواع العالم الجديد) ونسناس مكاك الهندي (من أنواع العالم القديم) والقردة العليا (الشمبانزي والغوريلا وإنسان الغاب)، وهم أقربائنا الأقربين من الثدييات.

النسناس السنجابي:

لقد لوحظ اللعب لدى النسناس السنجابي في البيئات الطبيعية (*Baldwin & Baldwin, 1974*)، وفي الأسر في أقفاص أو أماكن مفتوحة في "مزارع الحيوانات" (*Biben, 1986*). يبدأ اللعب الأولي لدى الصغار عند عمر خمسة أسابيع، ثم سرعان ما ينزلق الصغار من على ظهور أمهاتهم ويتصارعون بقوة مع الصغار

الآخرين. وهذا اللعب الخشن يمثل شكلاً رئيسيًا للتفاعل الاجتماعي بين الرفاق، في السنة الأولى من العمر وفي عمر ٣٠ شهرًا، وتتمثل أشكال السلوك الرئيسية في الإمساك والمصارعة والتدحرج وشد الذيل والقفز على الحيوان الآخر والمطاردة والألعاب البهلوانية (*Biben, 1986*). كما يظهر أيضا اللعب الحركي (الجري والقفز والتأرجح على أغصان الشجر)، لكنه يُتوّج في الغالب بالعراك اللعبي. ويحدث اللعب بالأشياء في الشهور الأولى، لكنه ليس بارزًا بشكل خاص عند هذا النوع. والحيوانات الأكبر سنًا قد تدمج في اللعب بعض عناصر السلوك الجنسي (الركوب والدفع). ويتراجع اللعب سريعًا في نهاية السنة الثانية، لكنه لا يغيب كلية في الحيوانات الأكبر سنًا (في بعض الأحيان تحاول الحيوانات الصغيرة أن تدخل في عراك لعبي مع البالغين).

يصف بايبن **Biben** نوعين رئيسيين من لعب المصارعة: الاتجاهية وغير الاتجاهية. في المصارعة الاتجاهية ***directional*** يكون أحد الحيوانين فوق الآخر (كما في التثبيت الذي وصفناه عند الجرذان). وهذا النوع يفضله الذكور. كما يُظهر الذكور تبادل الأدوار في العراك اللعبي، لكن ذلك لا يحدث دائمًا، حيث يميل الصغار المهيمنون إلى السيطرة في العراك اللعبي، رغم أن ذلك يكون أقل بكثير منه في السياقات غير اللعبية. وفي المصارعة غير الاتجاهية ***non-directional*** يتدلى كلا الحيوانان من عل والأرجل الأمامية مشبكة حول بعضها. وهذا النوع تفضله الإناث اللاتي لم يحصلن على فرص كافية لتبادل الأدوار عندما كن يلعبن مع ذكور أكبر وأكثر هيمنة. وكقاعدة تفضل صغار النسانيس السنجابية العراك اللعبي مع شريك مماثل أو تالي في المكانة، بدلاً من شريك مهيمن، لكن ذلك التفضيل يتلاشى في الغالب إذا بدأ شريك مهيمن اللعب، أو إذا كان هو الشريك الوحيد المتوفر.

وإلى جانب ذلك وصف بايبن وسيمز ***Biben and Symmes*** (١٩٨٦) نوعين من التلفظات كان يحدثان بشكل خاص في أثناء العراك اللعبي: الصيء

و القوقأة *peeps* و*cackles*. ظهرت هذه التلفظات أثناء العراك، وليس قبله أو بعده، ولذلك فهي ليست "دعوات للعب" كتلك التي نلاحظها في الكلبيات *canids* على سبيل المثال. وهي غالبًا ما تصدر عن الحيوان التابع أو المغلوب. ويفسر بايين وظيفة هذه النداءات بأنها تحفيزية (إشارة إلى الرغبة في الاستمرار في العراك اللعبي) و/أو (لأن هذه النداءات تكون عالية جدا) لتوصيل رسالة إلى البالغين القريبين بأن هذا العراك لعبي وأنهم لا يجب أن يتدخلوا.

وقد أوضحت دراسات بالدوين وبالدوين *Baldwin & Baldwin* (١٩٧٤، ١٩٧٦) أن تكرار اللعب الاجتماعي لدى النسانيس السنجابية يتفاوت كثيرًا وفقًا للبيئة التي يكون فيها، خاصة سهولة الحصول على الغذاء. ففي بعض البيئات تلعب صغار النسانيس لمدة ساعتين أو ثلاثة يوميًا، وفي بيئات أخرى لا يتجاوز لعبهم ١٠ أو ٢٠ دقيقة، وفي البيئة التي يندر فيها الغذاء لم يُلاحَظ اللعب على مدى ٢٦١ ساعة من الملاحظة. وقد أوضحت الدراسات التجريبية التي نوعت في مدى سهولة الحصول على الغذاء، أنه عندما كان من الصعب جدًا الحصول على الغذاء، انخفضت نسب اللعب إلى ١% مما كانت عليه عندما كان الغذاء وفيرًا ويسهل الحصول عليه. وعندما تم توفير غذاء أكثر مرة أخرى، ارتفعت مستويات اللعب بقوة. والاستدلال الذي يمكن الخلوص إليه من ذلك هو أن اللعب الاجتماعي له بعض الفوائد (فرغم انقضاء وقت طويل تعود النسانيس بعد الحرمان إلى المستويات السابقة)، ولكن نظرًا لعدم وضوح اللعب عندما تكون الطاقة مركزة على توفير الغذاء، والحيوانات لا تزال تعمل ضمن المدى الطبيعي، فإن فوائد اللعب يمكن تحقيقها بطرق أخرى (مثل الأشكال الأخرى من الخبرة والتفاعل الاجتماعيين).

نسناس مكاك (الريص):

ربما يكون نسناس مكاك أكثر أنواع الرئيسات التي أُخضِعت للدراسة. وهو حيوان يعيش على الأرض ويتبع تنظيمًا اجتماعيًا معقدًا. تسود بين هذه النسانيس

أيضًا هرميات هيمنة منفصلة للذكور والإناث. والذكور عادة ما تتفرق إلى جماعات أخرى عند وصولها النضج الجنسي، ويجب عليها أن تتنافس في هذه الجماعات. وتبقى الإناث عادة في الجماعة الأصلية ويرثن درجة الهيمنة التي كانت لأمهاتهن، بل ويرثن ذلك بعكس ترتيب العمر (الابنة الأصغر تأخذ المكانة الأعلى بين أخواتها)، وذلك لأن الأمهات تساعدن الصغار في النزاعات، وهذا السلوك الداعم من جانب الأم هو الذي يؤدي إلى انتقال الهيمنة.

أجرى دونالد سيمونز (١٩٧٤، ١٩٧٨) دراسة مفصلة جدًا للعب لدى نسانيس مكاك، وهي دراسة كانت تستند إلى أطروحته للدكتوراه. في هذه الدراسة أجرى سيمونز ٣٠٠ ساعة من الملاحظات الميدانية عن قرب لنسناس مكاك الطليق في بورتوريكو. وقد وجد أن الغالبية العظمى من لعب هذه النسانيس هو العراك اللعبي والمطاردة اللعبة، وقد وثق سيمونز ٢٣٥١ نوبة عراك لعبي و٦٦٢ نوبة مطاردة لعبية. والعراك اللعبي يمكن أن يتضمن الإمساك والمصارعة والتشقلب والعض الكاذب الذي فيه يحاول الحيوان أن "يعض" حيوان آخر وأن يتفادى عضته. على أنه ليست هناك إشارات بصرية أو سمعية مخصصة أثناء العراك اللعبي (*Symons, 1974*) لكن الوجه اللعبي ***play face*** (الوجه المسترخي مفتوح الفم) غالبًا ما يسبق العراك اللعبي، ويمكن أن يُفسَر كإشارة على النية غير العدوانية. وبالتناظر مع ذلك تبدأ المطاردة اللعبية في الغالب بالقفز أو المشية المتهادية، وهي لا تُرَى في سياقات أخرى. كما تنخرط النسانيس من هذا النوع أيضًا في أشكال أخرى من الأعمال البهلوانية والتنافس اللعبي على الأشياء، والرش والقفز في حال توفر الماء. وعلى أية حال فلا يسود بين هذه النسانيس إلا القليل من اللعب الانفرادي بالأشياء (***Fagen, 1981***).

وإضافة إلى قضاء وقت كبير في العراك اللعبي تظهر نسانيس مكاك أيضًا العودة إلى المستويات الطبيعية بعد الحرمان من اللعب الاجتماعي. ففي حظيرة الحيوان الملحقة بجامعة ستانفورد قام أوكلي ورينولدز ***Oakley and Reynolds***

(١٩٧٦) بتقليل اللعب الاجتماعي بمستعمرة نسانيس مكاك بشكل حاد، وذلك إما بإطعامهم ببذور عباد شمس غير مقشرة وحبوب الطير (التي تستغرق في جمعيا وأكلها وقتا أطول بكثير من غذاء النسانيس المعتاد)، أو بإلقاء الغذاء لهم لإلهائهم إذا بدءوا اللعب. وقد أدت كلتا الطريقتين إلى تراجع كبير في اللعب الاجتماعي على مدى خمسة أيام، تلا ذلك عودة إلى الحالة الطبيعية في اليوم التالي الذي أُوقِف فيه هذا الإجراء. إن التكرار والعودة إلى الحالة الطبيعية بعد الحرمان يقترحان أن العراك اللعبي مهم وظيفيا لصغار نسانيس مكاك.

القردة العليا:

لقد أُخضِعت القردة العليا للدراسة في كل من البرية والأسْر. وهذه الأنواع ذكية جدًا مقارنة بالرئيسات الأخرى. وتتميز هذه القردة بطول فترة الطفولة والصبا نسبيًا، وأن الأمهات تلدن مرة واحدة فقط كل ثلاث أو أربع سنوات (أو حتى خمس سنوات في حالة إنسان الغاب). ويتميز الشمبانزي خاصة بالقدرة على استخدام الأدوات وبعض قدرات صنع الأدوات، وكل من الشمبانزي والغوريلا يستطيعان أن يتعلما بعضًا من لغة الإشارة.

ومن حيث البناء الاجتماعي تتميز القردة من نوع إنسان الغاب بأنها الأقل في تعقد البناء الاجتماعي، ففي بيئاتها الطبيعية (مناطق الغابات في إندونيسيا) تعيش قردة إنسان الغاب كل منها منفردًا، باستثناء أن الأم يرافقها صغيرَين، ذلك لأن صغار هذه القردة تظل مع أمهاتها حتى عمر السابعة أو العاشرة. أما الغوريلات (هناك ثلاثة أنواع فرعية منها تعيش جميعها في أفريقيا) فتعيش في جماعات عائلية مستقرة برئاسة ذكر فضي الظهر، وقد يتراوح حجم الجماعة من ٢ إلى ٢٠ حيوانًا. وتستمر فترة الطفولة حوالي ٦ سنوات. ويعيش كل من الشمبانزي العادي والبونوبو أو الشمبانزي القزمي أيضًا في أفريقيا. ويشكل

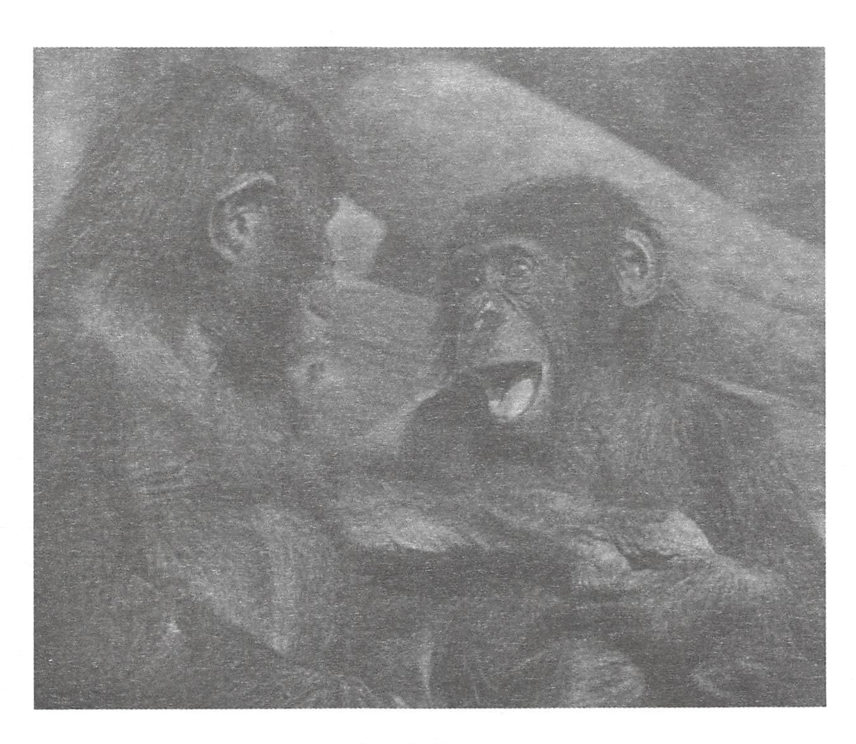
الشمبانزي العادي جماعات من ٤٠ إلى ٦٠ حيوانا تنقسم في الغالب إلى مجموعات أصغر للتقوت أو البحث عن الغذاء. ويشكل الذكور صميم الجماعة. وقد يتنافسون على الهيمنة، والإناث قد ينتقلن إلى أو حتى يُخطفن في جماعات أخرى. وتستمر الطفولة ثلاث سنوات والصبا أربع سنوات. ولا تصل الإناث النضج الجنسي حتى عمر الحادية عشر أو الثانية عشر.

لخص لويس *Lewis* (٢٠٠٥) أنواع اللعب الاجتماعي التي تُلاحظ لدى القردة العليا، وقد جاء من بينها العراك اللعبي (أنماط الحركة العدوانية بدون إيماءات التهديد): المصارعة والصفع والقفز والعض اللعبي والتقييد والسحب واللعب الخشن واللي والمواجهة والرفس والزفر والمطاردة والهجوم-الانسحاب والحركة الهجومية والجر والقرص والضرب، والتفاعلات الاجتماعية اللعبية الأخرى الأقل عدوانية والمصارعة بالأصابع وتغطية الوجه والدحرجة اللطيفة والإيقاع والدغدغة كالمشي اللعبي والضحك وشد الشعر، واللعب الجنسي الكاذب كالركوب وفحص الأعضاء التناسلية واللعق والفرك والدفع، والأمومة اللعبية كتنظيف وحمل وفحص (الأطفال). ويتزايد مسار نمو اللعب لدى الشمبانزي سريعًا حتى الشهر الخامس والعشرين تقريبًا، ثم يبدأ في التراجع، وفي الغوريلات يتزايد سريعًا حتى الشهر العاشر، ثم يتراجع ببطء على مدار الأشهر الثلاثين التالية. ورغم أن معظم اللعب الاجتماعي، خاصة العراك اللعبي، يحدث بين الصغار الأصغر سنًا، يحدث اللعب الجنسي الزائف في المقام الأول بين الصغار الأكبر سنًا والبالغين، كما يلعب البالغين مع نسلهم (رغم أن ذلك يكون نادرًا جدًا)، وفي الغالب باستخدام أشكال لطيفة من السلوك مثل الدغدغة والمصارعة الرفيقة وتغطية الوجه والقضم الرفيق والإيقاع والعناق والعض الكاذب والأرجحة على الركبتين وهز الرأس والإمساك والرفع (***Lewis, 2005, Table 1***).

لا يُظهِر الشمبانزي فروقًا ملحوظة في اللعب وفقًا للجنس. والصغار يلعبون أولاً مع أمهاتهم، وفيما بعد مع صغار آخرين. وتتنوع أشكال اللعب بدرجة كبيرة.

فقردة البونوبو لم تدرس جيدًا، ومع ذلك فقد لوحظ وجود تكرارًا عاليًا نسبيًا للعب الجنسي بين صغارها وبالغيها. والغوريلات أكثر ازدواجًا جنسيًا من الشمبانزي العادي أو البونوبو، ولعبها أيضًا أكثر تمايزًا من حيث الجنس، حيث يفضل الذكور العراك اللعبي، وتفضل الإناث الأمومة اللعبية وأشكال السلوك الأكثر هدوءًا. والقردة من نوع إنسان الغاب تظهر لعبًا اجتماعيًا أقل تعقيدًا في البرية، ويتمثل في الأساس في الهز والتأرجح والإمساك واللعب الفمي مع الشريك. وعمومًا فإن كل القردة العليا تظهر أنماط لعب أكثر تنوعًا في الأسر المفتوح، وذلك ينطبق بشكل خاص على إنسان الغاب الذي لا يجد عادة في البرية فرصة كافية للاختلاط في جماعات اجتماعية (*Lewis, 2005*).

ورغم بعض الاختلافات بين الأنواع الحيوانية، ثمة سمات مشتركة في اللعب لدى القردة العليا. فجميعها يتميز بوجه لعبي، وهو ما يتضح بشكل خاص في الشمبانزي، وتصاحب الوجه اللعبي أصواتًا لاهثة تشبه الضحك البشري، بل ويرى البعض أن هذا "الوجه اللعبي ذو الفم المفتوح" يشبه الضحك البشري ويعود أصله السلالي إلى اللعب (*Panksepp, 1998*) (انظر شكل ٣-٣). ومن حيث تكرار اللعب، تظهر جميع القردة خاصية المنحنى الذي على شكل حرف *U* مقلوب، حيث يميل اللعب لأن يترك مكانه للعناية *grooming* مع اقتراب النضج الجنسي، كما يحدث أيضًا لعب البالغين، خاصة بين الأم ونسلها، وكذلك مع أعضاء الجماعة الآخرين.



شكل (٣٠٣)

الوجه اللعبي لدى قردة البونوبو

إن قردة البونوبو (من الأقارب الحميمين للشمبانزي) عندما تلعب تبدي تعبيرًا يعتقد أنه متشابه للضحك البشري، يعرف باسم "الوجه اللعبي"، وعادة ما تصاحبه أصوات ضاحكة لاهثة ناعمة. وقردة البونوبو تُظهِر هذا التعبير عندما تدغدغ أو يمسك بعضها بعضًا، كما في هذه الصورة، أو عندما يطارد بعضها بعضًا.

وقد راجع رامزي وماكجرو ***Ramsey and McGrew*** (٢٠٠٥) اللعب بالأشياء عند القردة العليا، ووجد أنه في البرية قد تلعب صغار الشمبانزي بأغصان وأوراق الأشجار. وقردة الشمبانزي البالغة تصنع وتستخدم الأدوات، مثل استخدام لفات الأوراق لشفط الماء من الشقوق والعصي لصيد النمل الأبيض، وصغار

الشمبانزي تراقب كبارها (في الغالب أمهاتهم) وهم يفعلون ذلك، ويقلدونهم أحيانًا بطرق لعبية. والصغار قد ترمي الحجارة في الهواء وتلتقطها، أو تدمدم على أوراق الشجر لتصنع أصواتًا، أو تدخل في صراع على قطع النباتات. وفي حالات قليلة لوحظ الشمبانزي وهو يهزهز شيئًا كقطعة خشب أو حيوان ميت مثلاً وكأنها طفل، كما في الأمومة اللعبية. وقد كشفت الدراسات التي أجريت على الشمبانزي الأسير، الذي يمكن أن يُقدَم له عديدًا من اللُعب والأشياء غير العادية، كشفت عن مدى لا يقل تنوعًا من اللعب بهذه الأشياء. فالغوريلات مع أنها لا تُظهِر استخدام الأدوات في البرية وبالمثل يندر لعبها بالأشياء، تلعب بالأشياء عندما تكون في الأسر، وفي بعض الأحيان بطرق تكشف عن ألعاب معقدة جدًا، مثل إمساك أشياء مختلفة، أو حتى التمثيل كما في "الشرب" من كوب فارغ. سوف نناقش أمثلة "اللعب التمثيلي" الممكنة لدى القردة (خاصة القردة الأسيرة) بمزيد من التفصيل في الفصل الثامن. ومع أن القردة من نوع إنسان الغاب لم تدْرَس بكثافة، فقد أظهر بعضها اللعب بالأشياء، ومن ذلك مثلاً ما يمكن أن يكون بناء أعشاش اللعب (بناء الأعشاش على الأشجار يمثل نشاطًا مهمًا بالنسبة للبالغين). وهنا أيضًا نجد أن القردة من نوع إنسان الغاب، وهي في الأسر، تُظهِر ألعابًا أكثر تعقيدًا بالأشياء، ومن ذلك أنه في أحد الملاحظات شوهد قردان من نوع إنسان الغاب لا يزالا دون البلوغ وهما يلعبان بقميص، حيث يتناوب كل منهما وضع القميص على رأس الآخر، وبعد ذلك يضرب ويصارع الشريك "المغطى"، ثم يتبادلان الأدوار. يوضح شكل (٣-٤) القردين من نوع إنسان الغاب وهما يلعبان بمواد من القماش.



قردان من نوع إنسان الغاب يلعبان بمواد من القماش في حديقة حيوان تويكروس *Twycross* بالمملكة المتحدة.

وبعد أن راجعنا أدلة اللعب عبر الرتب المختلفة من الحيوانات، خاصة الثدييات والرئيسات، نستطيع أن نفحص الأفكار والنظريات المعاصرة حول تطور اللعب ووظائفه الممكنة في النمو في الفصل التالي.

قراءات أخرى:

A landmark in the study of animal play was R. Fagen's (1981) book Animal Play Behavior. Shortly after that I wrote a review for Behavior and Brain Sciences (Smith, 1982) and edited a book Play in Animals and Humans (1984), Oxford: Blackwell. After what appears to have been a lull from the mid-80s to the mid-90s, research on play from an

evolutionary perspective picked up again with an edited collection by M. Bekoff and J. A. Byers (1998), Animal Play: Evolutionary, Comparative and Ecological Approaches, Cambridge: Cambridge University Press. A. D. Pellegrini and P. K. Smith (2005) in an edited book The Nature of Play: Great Apes and Humans, New York: Guilford Press, focus on the evolutionary comparisons with humans to our nearest genetic relatives, the great apes. G. Burghardt, in The Genesis of Animal Play (2005), Cambridge, MA: MIT Press, gives the most thorough contemporary discussion of the origins of animal play and of its diverse forms in different species.

الفصل الرابع

اللعب الحيواني

المنظورات النظرية حول الوظيفة

النظريات والأدلة المتعلقة بنشوء وتطور اللعب الحيواني وقيمته التكيفية

البحوث المعاصرة حول اللعب الحيواني:

إن البحوث المعاصرة حول اللعب الحيواني تستخدم الإطار التفسيري لكل من النظرية التطورية الحديثة والبيولوجيا الاجتماعية. فعلى امتداد فترة طويلة من القرن العشرين نفذ علماء الأعراق الحيوانية برنامجًا بحثيًا متوازنًا وظف الملاحظات الطبيعية لوصف السلوك لدى الأنواع الجديدة وفهم المدى الكامل للسلوك الطبيعي، جنبًا إلى جنب مع التجريب، كلما اقتضت الحاجة، لاختبار الفرضيات المتجذرة في علم البيئة الطبيعية ***natural ecology*** وأنماط السلوك لدى الأنواع المختلفة. وقد كان كثير من هذه الدراسات المبكرة وصفيًا بطبيعته، وفي بعض الحالات استخدمت الدراسات نظريات السببية واختبرتها، مثل النموذج الهيدروليكي للدافعية الذي أعده لورينز ***Lorenz*** (١٩٥٦) أو النموذج الغريزي الذي أعده تينبيرجر ***Tinbergen*** (١٩٥١).

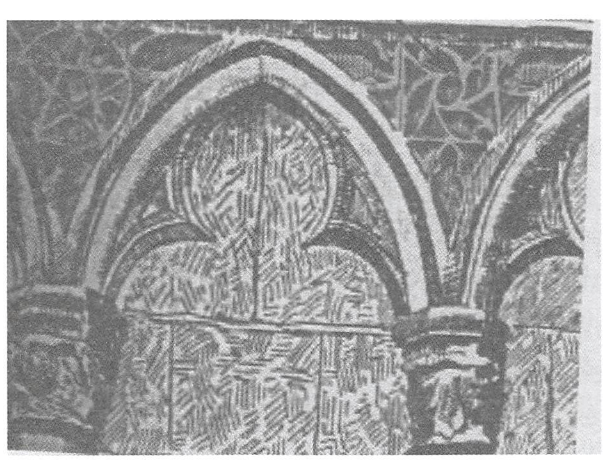
ومع أن النظرية التطورية الحديثة كانت بالفعل جيدة البناء، حيث أدمجت نظرية داروين التطورية مع النظرية الجينية لتشكلان "المركب الحديث" ***modern synthesis*** (*Huxley, 1942*)، فإن قدرة النظرية التطورية على تفسير السلوك الاجتماعي (وبالتالي للعب الذي يكون معظمه اجتماعيًا) لم تتطور حتى مجيء البيولوجيا الاجتماعية. ويرجع تطورها إلى السبعينات، حيث تم تبسيط الأعمال

الرائدة لهاملتن ***Hamilton*** (١٩٦٤) وتريفرز ***Trivers*** (١٩٧٤) لجمهور أوسع في كتاب ويلسون ***Wilson*** (١٩٧٨) "البيولوجيا الاجتماعية: المركب الجديد". تضمنت هذه الأعمال أفكارًا جديدة حول الانتخاب القرابي ***kin selection*** والإيثار المتبادل وصراع الأصل-النسل واستبصارات مماثلة حول رؤية شاملة للسلوك الحيواني (والإنساني إن أمكن).

لكن ما الذي يميز المدخل التطوري الحديث إلى اللعب؟ ثمة منظور أساسي يأتي من النظرية التطورية يرى أن السلوك عمومًا يجب أن يكون تكيفيا ***adaptive*** أو تكون له وظيفة. والحيوانات تنقل جيناتها إلى الأجيال التالية. ومن منظور "الجين الأناني" ***selfish gene*** (***Dawkins, 1989***) تكون الحيوانات أدوات لضمان بقاء وتوالد الجينات التي تعد وسائل التكرار ***replicators*** الأساسية. والحيوانات التي تبقى لمدة طويلة تكفي للتكاثر بطريقة فعالة تكون فرصتها أفضل لنقل جيناتها. وعلى هذا المحك يمكن تقييم سلوك الحيوان أو استراتيجياته السلوكية. فأي سلوك سيأخذ علامات موجب وسالب في هذا الجانب، أي "تكلفة" و"فائدة". وثمة مصطلح يستخدم هنا هو "الصلاحية" ***fitness***. وتشير الصلاحية الفردية إلى قدرة الفرد على أن يُبقي على نفسه ويعيد إنتاجها (التكاثر). بينما تمثل الصلاحية الشاملة مفهومًا أوسع يتضمن أيضًا المدى الذي يمكن أن تساعد به أفعال الفرد الأقارب (عادة الأقارب القريبين)، حتى وإن كان على حساب نفسه (***Hamilton, 1964***).

إن القيمة التكيفية، أو الفوائد التي تعود على الصلاحية، لكثير من أشكال السلوك واضحة بالفعل. فمن الواضح مثلاً لماذا تأكل الحيوانات وتعتني بصغارها وتتكاثر. لكن لماذا تلعب الحيوانات؟ إن ذلك سؤال موجه بالتأكيد إلى المنظرين التطوريين. وقد قُدِم له عدد من الاقتراحات سنراجعها هنا. لكن هل من الحتمي أن يكون للسلوك وظيفة تكيفية؟ ليس دائما. فمثلاً إذا وُضِع حيوان في بيئة جديدة تختلف عن البيئة التي نشأ فيها أجداده، فإن أشكال السلوك التي كانت تكيفية في بيئة الأجداد قد تظل تُؤدى حتى إذا لم تكن تكيفية في البيئة الجديدة. وثمة إمكانية

أخرى، وهي انعدام الوظيفية، تقرر أن السلوك "نتاج غير مقصود" أو نتاج عرضي لسلوك تكيفي آخر. وقد أطلق جولد وليوتن ***Gould and Lewontin*** (١٩٧٩) على ذلك اسم السبندل ***spandrel***. والسبندل هو المنطقة المثلثة بين قوسين متجاورين والحلية أو الإفريز الذي يعلوها، في بناية مثل كنيسة (شكل ٤-١). فهذه المنطقة تكون في الغالب مزخرفة، لكن هذه الزخرفة تكون ناتج غير مقصود لوظيفة الأقواس، وليس الوظيفة ذاتها.



شكل (٤-١)

السبندل

هل ينطبق أي من هذين التفسيرين على اللعب؟ أنهما قد يكونان ذوا صلة في تفسير بعض الأنواع غير المتكررة من اللعب أو اللعب الذي يُشاهَد فقط في البيئات الاصطناعية (مثل اللعب بالأشياء لدى الأخطبوطات، راجع الفصل الثالث). لكن من غير الوارد أن ينطبق التفسيران على اللعب بصفة عامة. فالغالبية الغالبة من ملاحظات اللعب الحيواني تمت في البيئات الطبيعية للحيوانات، وهي بيئات لم تتغير كثيرًا منذ أجيال. فنظريات السلوك اللعبي الحيواني لا تعتمد على ملاحظات

اللعب في حدائق الحيوان. كما أن حجة "السبندل" غير واردة بسبب وجود اللعب لدى أنواع كثيرة من الثدييات، وعودة اللعب إلى حالته الطبيعية بعد الحرمان، وبسبب تكلفة اللعب. فالسبندل لا يتضمن تكلفة، فهو مجرد ناتج عرضي. لكن اللعب له تكلفة مؤكدة على الحيوان. والتكلفة الرئيسية للعب تتمثل في:

- الوقت: فقد كان من الممكن قضاء الوقت في فعل أشياء أخرى كالأكل أو المشاهدة أو الاستكشاف أو الراحة وغيرها.

- الطاقة: فاللعب يكون في الغالب مفعم بالنشاط، وبالتالي يتضمن تكلفة من حيث الطاقة مقارنة بالراحة.

- خطر الإصابة: خاصة في اللعب التمريني والعراك اللعبي يكمن خطر أن يسقط الحيوان من على أحد أفرع الشجر أو ينزلق في منحدر أو يُجرَح دون قصد في العراك اللعبي.

- إهمال خطر الحيوانات المفترسة: فعندما يكون الحيوان مستغرقًا في اللعب قد لا يكون متيقظًا جدًا لكي يلاحظ اقتراب الحيوانات المفترسة.

وثمة أدلة وافرة على وجود هذه الأشكال من التكلفة في لعب الثدييات. فقد رأينا مثلاً كيف يكون الوقت مهمًا لجمع الغذاء: فالنسانيس السنجابية التي كان عليها أن تقضي وقتًا أطول في جمع الغذاء، قضت وقتًا أقل في اللعب. وإنفاق الطاقة مهم في اللعب الحركي أو الاجتماعي المفعم بالنشاط، لأنهما يستهلكان طاقة أكثر من النشاط الهادئ أو الراحة. ومع أنه في الغالب لا يتم حساب المقدار المحدد من الوقت والطاقة اللذان ينفقان في اللعب، فقد وجد مارتن *Martin* (١٩٨٤) أن الهريرات تقضي ٩% من كل وقتها في السلوك اللعبي، وتنفق يوميًا ٤% من إجمالي طاقتها الزائدة عن أيض الراحة (اعتبر مارتن هذه الأرقام صغيرة، وهي نقطة سوف نعود لها لاحقًا). وقد رأينا أيضًا كيف يتراجع اللعب ويقل في درجات

الحرارة المرتفعة (لدى الخراف الجبلية مثلاً) عندما يكون إنفاق الطاقة مكلفًا من حيث الحفاظ على درجة حرارة الجسم.

أما أخطار الإصابة فقد تم توثيقها لدى عدد من الأنواع، من ذلك على سبيل المثال ملاحظة باير ***Byers*** (١٩٩٧) لصغار الوعول وهي في اللعب الحركي النشط على تضاريس متنوعة وشديدة الانحدار، حيث وجد أن ثلث الحيوانات لحقت بها بعض الإصابات المؤقتة بسبب ذلك. وفي حالة الخراف الجبلية حدث لعب أقل في حال كثرة وجود الصبار الخشن في المكان. وفي اللعب الاجتماعي يمكن للعراك اللعبي في بعض الأحيان أن يتحول إلى عراك حقيقي مما يؤدي إلى إصابة الحيوان، خاصة وأن هذا العراك يصبح أكثر خشونة مع اقتراب النضج الجنسي. وتأتي الأدلة حول قلة اليقظة للحيوانات المفترسة من ملاحظات هاركورت ***Harcourt*** (*1991b*) لعجول البحر الأمريكية الجنوبية ذات الفراء. فصغار عجول البحر يمكن أن تصطادها وتقتلها أسود البحر الجنوبية, وهي أنواع أكبر حجمًا. وقد لاحظ هاركورت ٢٦ من صغار عجول البحر يتم اصطيادها بهذه الطريقة، وأن ٢٢ منها كانت تلعب في وقت اصطيادها، رغم أن اللعب يستغرق ٦% من وقت هذه الصغار. فقد كانت الصغار منصرفة الانتباه في أثناء اللعب، وبالتالي كانت أقل يقظة.

ومن المنظور التطوري لا بد أن تكون هناك بعض الفوائد لكي توازن هذه التكاليف. وإذا لم تكن ثمة فوائد فإن الحيوانات التي لا تلعب تكون أفضل حالاً من الحيوانات التي تلعب، بل ويمكن أن يختفي اللعب من المخزون السلوكي. وقد كانت الحجج الرئيسية هي ما إذا كانت هذه الفوائد كبيرة (أساسية بدرجة ما) أو صغيرة (إضافية اختيارية)، وما إذا كانت فورية (للحيوان في وقت اللعب) أم مؤجلة (للحيوان عندما يتقدم في السن، كأن يكتسب الحيوان مثلاً فوائد للبلوغ)، وما هو نوع هذه الفوائد بالضبط. وكل تلك القضايا يمكن أن تتضح أكثر من منظور تاريخ الحياة.

منظور تاريخ الحياة:

تحضنا النظرية التطورية على النظر إلى الظواهر السلوكية والقيمة التكيفية للسلوك من منظور تاريخ الحياة، أي التفكير في التكاليف والفوائد خلال فترة الحياة، من الحمل إلى الموت. وكما رأينا فإن "فورية" التكاليف والفوائد تمثل في النهاية الصلاحية الشاملة التي عادة ما تشكل الصلاحية الفردية أو النجاح التكاثري مكونًا رئيسيًا فيها. والتكاثر "بنجاح" قد يعني إنتاج نسل كثير، ولو مرة واحدة فقط طوال حياة قصيرة (ما يسمى الإستراتيجية "ر" *r*)، أو قد يعني إنتاج نسل قليل، لكن مع توفير كثير من الاستثمار الوالدي ***parental investment*** (ما يسمى الإستراتيجية "ك" *k*) (*Stearns, 1976*). ويعد فقس الضفادع مثالاً للإستراتيجية "ر"، حيث تنتج الضفدعة الأم انفجارًا هائلاً من البيض، ثم تتركه لمصيره. وكثير من (وليس كل) الحشرات واللافقاريات الدنيا تتبع الإستراتيجية "ر". وعلى خلاف ذلك تتبع معظم الطيور والثدييات الإستراتيجية "ك" أكثر، حيث تنتج حضنة أو بطنًا صغيرة، ثم تعتني بالصغار لفترة من الوقت، وبعدها تنتج حضنة أو بطن أخرى.

ثمة نتيجتان مهمتان جدًا حول صلة نظرية تاريخ الحياة باللعب. الأولى هي أن اللعب يوجد في الأساس لدى الأنواع ذات الأدمغة الأكبر (الأنواع ذات حجم المخ الأكبر مقارنة بحجم الجسم)، وبشكل رئيسي في الأنواع ذات الانتخاب من نوع "ك" التي توفر استثمارًا والديًا كبيرًا، كالطيور، خاصة الثدييات. ويبدو أن توازن التكلفة-الفائدة في اللعب يكون أكبر في الأنواع ذات الأدمغة الكبيرة. وذلك يكون مفهومًا إذا كان اللعب مهمًا للتعلم بالمعنى العام. فلن يكون ثمة فائدة كبيرة (إذا كان هناك فائدة من أصله) من اللعب بالنسبة للأنواع ذات أنماط السلوك الفطرية أو المبرمجة بشكل كبير (كما في اللافقاريات عمومًا). وعلى النقيض من ذلك فبالنسبة للأنواع ذات أنماط السلوك المرنة ومسارات النمو الكثيرة الممكنة التي يمكن إتباعها يمكن للعب أن يكون ثمينًا في الاستكشاف وممارسة المهارات وأشكال السلوك الروتيني التي تكون مفيدة في الحاضر أو في المستقبل.

أما النتيجة الأخرى المهمة في منظور تاريخ الحياة فهي أن تكرار أشكال اللعب يتبع مسار نمو على شكل حرف *U* مقلوب (كما في شكل ٣-١). حيث يتزايد سريعًا في فترة الطفولة مع تزايد قدرة صغار الحيوانات على الحركة والتنقل، ثم يبلغ الذروة، وبعدها يتراجع مع اقتراب الصغار من النضج الجنسي. ومن المعترف به أن معدل وتوقيت التراجع يختلفان من حيوان لآخر، وأن الحيوانات البالغة تلعب هي الأخرى في بعض الأحيان، لكن منحنى *U* المقلوب يحتاج إلى تفسير. والجزء الصاعد من المنحنى يمكن تفسيره من حيث قيود النمو العامة جدًا، خاصة في الأنواع الإيثارية ***altricial***، حيث تكون صغار الثدييات أو الطيور عاجزة جدًا ولا تستطيع الحركة نسبيًا مما يجعل اللعب غير ممكن بالفعل. بينما يتزايد اللعب سريعًا في العادة مع ازدياد حركية صغار الحيوانات. والسؤال المهم هو لماذا يهبط اللعب فيما بعد، في الغالب حول سن النضج الجنسي. فرغم الاعتراف بأن الحيوانات البالغة تلعب أحيانًا، فإنها عمومًا لا تفعل ذلك إلا نادرًا، وحتى عندما تلعب فإن لعبها يكون في الغالب مع نسلها، وبالتالي يكون قابلاً للتفسير من حيث فوائده للنسل وليس فوائده المباشرة للاعبين البالغين (والفوائد بالنسبة للنسل تعني أيضًا فوائد للصلاحية الشاملة للاعبين البالغين لو كان اللاعب أحد الوالدين أو الأقارب، كأن يكون جد أو عم أو عمة مثلاً).

ويبدو أن توازن التكلفة-الفائدة يتغير بالتأكيد في مقابل اللعب مع بلوغ صغار الثدييات النضج. وذلك يمكن أن يكون راجعًا إلى تناقص الفوائد أو ازدياد التكاليف، أو ربما كليهما. ومن حيث التكاليف فإننا نعرف أن العراك اللعبي يزداد خشونة في الغالب مع اقتراب النضج الجنسي. ولذلك يزداد خطر الإصابة. ومع بلوغ النضج الجنسي يصبح التنافس على الرفيقات مسألة جدية في نجاح التكاثر، ومن المفهوم أنه لا بد من تكريس وقت الحيوان وموارده لهذه الغاية، مثلاً بالدفاع عن الأرض والتنافس بشكل مباشر أو غير مباشر مع الآخرين من نفس الجنس

للوصول إلى الرفيقات المطلوبات. لكن هل تتناقص فوائد اللعب أيضًا مع تقدم العمر؟

الفوائد: فورية أم مؤجلة

إن التغيرات في فوائد اللعب مع تقدم العمر ترتبط بمسألة ما إذا كانت فوائد اللعب فورية أو مؤجلة. في السابق كانوا ينظرون إلى الفوائد باعتبارها مؤجلة. فقد كان المعتقد هو أن صغار الحيوانات تلعب لكي تكون صالحة بدنيًا، وتكون مقاتلة جيدة، وتعرف كيف تستغل الأشياء في بيئتها عند البلوغ، وما إلى ذلك. وتلك الفكرة تنبع من المنظرين الأوائل من أمثال جروز، وأصبحت تحتل مكانة مركزية في الكتابات حول اللعب. على سبيل المثال يتعلم الصغير مهارات العراك من خلال العراك اللعبي، ثم يوظف هذه المهارات عند البلوغ في العراك الفعلي. وربما تظل هناك فوائد من العراك اللعبي مع تقدم العمر، لكنها تتناقص بالتأكيد مع تقدم العمر، مع تناقص أمد الحياة المستقبلية المتوقعة. فلن تكون ثمة فوائد كثيرة يجنيها كبار الحيوانات من اللعب عندما لا يكون أمامها إلا بضع سنوات مستقبلية توظف فيها فوائد اللعب.

ثمة رؤية بديلة تقرر أن للعب فوائد فورية مهمة (*Pellegrini &C Bjorklund, 2004*)، وهي رؤية ربما ترجع إلى المؤلفين الأوائل من أمثال هول (راجع الفصل الثاني). والحجة هنا هي أن اللعب قد يكون مفيدًا الآن؛ فأن تكون كفؤًا بدنيًا وماهرًا معرفيًا واجتماعيًا سيكون ذلك مفيدًا لك الآن في فترة الطفولة والصبا، إضافة إلى فائدته لاحقًا. وبالنظر إلى ارتفاع معدلات الوفيات بين الصغار في أنواع كثيرة (فالصغار بشكل خاص يكونوا عرضة للافتراس ونقص الغذاء)، فقد يكون من المفيد للصغار بشكل خاص أن يكتسبوا هذه المهارات. وفي نفس الاتجاه يدفع بيليجريني وجوكلند *Pellegrini and Bjorklund* (٢٠٠٤) بأن ارتفاع

معدلات الوفيات ينقض فكرة الفوائد المؤجلة (فأنت قد لا تصل أصلاً إلى سن البلوغ!) ويؤكد الفوائد الفورية.

وربما لا يكون ضروريًا أن نضع رؤى الفوائد الفورية أو المؤجلة في مقابل بعضها بهذه القوة. فبينما تحتاج بعض المهارات (مثل الكفاءة البدنية) إلى صيانة مستمرة، فإن ثمة مهارات أخرى (مثل الوعي باستخدامات الأشياء) لا تُفقَد بسهولة متى اكتُسِبت. بمعنى أن بعض فوائد اللعب قد تكون قصيرة المدى، بينما تكون فوائد أخرى طويلة المدى ولها فوائد فورية ومستقبلية. ويجب أيضًا أن نكون واضحين حول ما نعنيه بـ"الفوري" و"المؤجل". فكثير من الأنواع الحيوانية حياتها قصيرة نسبيًا -بضع سنوات فحسب- وبالتالي فإن العراك اللعبي في الأشهر القليلة الأولى ربما تأتي نتيجته الرئيسية بعد بضعة أشهر فقط، مع بلوغ النضج الجنسي. وهذا النوع من الفوائد لا يكون فوريًا، وكذلك لا يكون ضاربًا في المستقبل.

الفوائد: كبيرة أم صغيرة

إن تكرار اللعب (على الأقل في الثدييات) وعودته إلى حالته الطبيعية بعد الحرمان يكشفان أن اللعب يمكن أن تكون له وظائف مهمة أو كبيرة. وربما يكون للعب دورًا حيويًا أو أساسيًا في تنمية بالغ صحيح بدنيًا وناجح. لكن ثمة حجج مضادة. أحد هذه الحجج أن اللعب يحتل أولوية أدنى عن أنشطة البقاء المهمة. وقد سبق أن رأينا أن اللعب يمكن أن يختفي كلية (كما في مثال النسانيس السنجابية)، إذا كان تدبير الغذاء صعبًا ويستغرق وقتًا طويلاً، ورغم ذلك فلم تعان القردة من أية تأثيرات مَرضية واضحة. واللعب قد يختفي في حالات الطقس غير الملائم، كما في درجات الحرارة المرتفعة (كما حدث مع الخراف الجبلية)، وهنا أيضًا دون حدوث تأثيرات مَرَضية واضحة.

ثمة حجة أخرى ترى أن تكاليف اللعب ليست كبيرة جدا. أكد ذلك مارتن وكارو *Martin and Caro* (١٩٨٥)، حيث دفعا بأن التكاليف الفعلية للعب من حيث الطاقة المبذولة لم تكن أكبر كثيرًا من تلك التي تبذل في حالة أيض الراحة. وقد بحث بول مارتن *Paul Martin* اللعب لدى الهريرات، وكما رأينا قبل ذلك، قدر حسابيًا أن التكاليف الأيضية الإضافية للعب كانت حوالي ٤% فقط في ذلك النوع. وقد ذهب مارتن وكارو عمومًا إلى أن تكاليف اللعب قد بُولِغ فيها. غير أنهما لم يقررا بأنه ليست هناك فوائد من اللعب، وإنما فحسب أن فوائد اللعب صغيرة (تكاليف منخفضة وفوائد منخفضة) وأن النتائج المترتبة عن اللعب على النمو يمكن أن تتحقق أيضًا بطرق أخرى (فأنت مثلاً يمكن أن تنمي اللياقة البدنية من خلال الاستكشاف وجمع الغذاء والعراك وغيرها، إضافة إلى اللعب). وهذه النقطة الأخيرة تُعرَف في الغالب باسم "النهاية المتكافئة" *equifinality* بمعنى أن هناك مسالك مختلفة إلى نفس أهداف أو نتائج النمو. واللعب يمكن أن يكون واحدًا من مجموعة من الطرق.

وحجج مارتن وكارو تقدم ترياقًا مهمًا لمحاولة إضفاء مسحة مثالية *idealization* على اللعب. فالمسألة هنا أيضا مسألة درجة. فقليلون من الناس فقط يعارضون أن للعب تكاليف أو أنه يمكن أن يحقق فوائد. لكن هل التكاليف صغيرة؟ إن رقم ٤% من التكاليف الأيضية الإضافية قد يبدو منخفضًا، لكن كما في كل التحليلات الاقتصادية، تكون التكاليف الحدية مهمة. فالحيوان لا يستطيع أن يتجنب التكاليف الأيضية الأساسية الخاصة بالبقاء. وتكاليف الطاقة الإضافية المبذولة في اللعب تعني أنه سوف يحتاج إلى غذاء أكثر. لكن تكاليف الطاقة ليست النوع الوحيد من التكاليف. فبالنسبة لبعض الأنواع الحيوانية على الأقل (مثل الوعول وعجول البحر ذات الفراء) تكون تكاليف اللعب الأخرى (الإصابة والافتراس) عالية جدًا بالفعل.

وربما كان واقع الحال هو أن أهمية فوائد اللعب، سواء أكانت كبيرة أم صغيرة، تختلف كثيرًا باختلاف أنواع اللعب والأنواع الحيوانية. وذلك يتفق بالكامل مع اختلافات الأنواع الحيوانية من حيث أنواع وتكرار اللعب. ومن المحتمل أن يكون اللعب يقدم فرصًا مواتية للأنواع المختلفة من التعلم وتنمية المهارات (سنناقش ذلك فيما يلي). لكن ربما تكون هناك طرقًا أخرى أيضًا لتحصيل هذه النتائج، وإن كانت أقل فعالية من اللعب، وتصاحبها في بعض الأحيان تكاليف أصغر. وبناءً على توازن الفوائد مع التكاليف يكون اللعب خيارًا مفضلاً في كثير من الحالات أو الظروف، لكنه سيتناقص أو يسقط من مخزون الحيوان إذا ارتفعت التكاليف كثيرًا، وإذا كان من الممكن تحقيق النتائج المترتبة عنه على النمو بطرق أخرى (*Smith, 2005*).

نظرية الانتخاب الجنسي:

إن اختلافات الجنسين في اللعب تقدم مصدرًا مهمًا للأدلة حول الوظيفة. وترتبط اختلافات الجنس بسمات أوسع لاختلاف الأنواع الحيوانية في التنظيم الجنسي ومبادئ الانتخاب الجنسي. يشير الانتخاب الجنسي ***sexual selection*** إلى التنافس بين الحيوانات من نفس النوع ***conspecifics*** على الرفيقات. ويشير التنافس داخل الجنس ***Intrasexual*** إلى التنافس داخل أعضاء الجنس الواحد على الوصول التكاثري إلى الجنس الآخر. وعمومًا يكون التنافس قويًا بين الذكور في الأنواع التي تتكاثر جنسيًا. وذلك يرجع إلى أن الإناث يضعن عددًا محدودًا من البيض، خاصة في الأنواع ذات الانتخاب من النوع "ك"، مثل الطيور والثدييات، التي تحتاج في العادة لأن ترقد على البيض ليفقس أو أن توفر الحليب لصغارها. وهذه الاستراتيجية القائمة على التكريس تكون اختيارية أكثر بالنسبة للذكور الذين يتميزون بمقدار غير محدود نسبيًا من المني. وفي الأنواع متعددة الزوجات يختار الذكور التزاوج من عدد من الإناث، ويكون التنافس داخل الجنس عاليًا في الذكور،

وفي الأنواع أحادية الزوجات يكون التمايز بين الجنسين ضعيفًا، ومع ذلك يظل التنافس على الزوجات عالية الجودة. كما يتضح التنافس في سمات الجسم مثل الأسلحة والزينة (ريش الطاووس وقرون الأيل)، وفي السلوك مثل الإستراتيجيات العدوانية الخطرة لدى الذكور، ومنها العراك اللعبي. ولذلك فاختلافات الجنس في العراك اللعبي يُتوقع أن تكون أعلى في الأنواع متعددة الزوجات.

المنظورات المختلفة حول اللعب:

يقود المنظور التطوري أيضًا إلى الوعي بالمنظورات المختلفة حول اللعب. فإذا كان للعب فوائد، فلمَنْ تكون هذه الفوائد؟ وكتابات تريفرز ***Trivers*** (١٩٧٤) حول صراع الأصل-النسل ***parent-offspring*** أعطت القوة الدافعة لهذا السؤال. فقد أوضح تريفرز أن هناك صراعات مصالح (تكاثرية) بين الآباء/الأمهات والنسل، وأيضًا بين الأشقاء، لأنهم ليسوا متماثلين جينيًا (بصرف النظر عن الحالة العرضية للتوائم المتماثلة). فكما يكون غير الأقارب في تنافس تكاثري، كذلك يكون الأقارب، حتى وإن كانت القرابة تلطف ذلك جزئيًا. فالآباء/الأمهات يستطيعون أن يؤثروا بقوة أو "يتدخلوا" في سلوك نسلهم (والنسل أيضًا يمكنه أن يؤثر على الآباء/الأمهات عن طريق البكاء والمطالبة بالرضاعة وما شابه ذلك)، ولذلك يتحتم علينا أن نعرف ما إذا كان السلوك اللعبي من جانب الصغير يمثل فوائد له أم لوالديه.

فحص الفوائد الممكنة للعب

كيف يمكن أن نفحص نقديًا الفوائد الممكنة للعب أو الفرضيات الوظيفية؟ هناك عدد من المناهج تيسر لنا ذلك:

- شكل السلوك اللعبي يجب أن يجعله مرشحًا مقبولاً للوظائف المقترحة.
- الاختلافات عبر الأنواع الحيوانية يجب أن تكون مفهومة من حيث أنواع اللعب والوظائف المقترحة.
- الاختلافات بين الجنسين يجب أن تكون قابلة للتفسير داخل وبين الأنواع.
- داخل النوع الحيواني لا بد أن تكون التغيرات العمرية في طبيعة وتكرار وكثافة اللعب متسقة مع الفوائد المفترضة.
- لا بد من توقع أن الاختلافات الفردية في تكرار اللعب ستؤدي إلى نتائج لاحقة على النمو ترتبط بفوائد اللعب. وخصوصًا الحرمان أو الإثراء في خبرات اللعب لا بد أن تؤدي إلى نتائج قابلة للقياس. والحرمان أو الإثراء يمكن أن ينتجا عن ظروف طبيعية (كما رأينا في حالة النسانيس السنجابية)، كما يمكن أن يُنتجا تجريبيًا، كما في كثير من دراسات الحرمان من اللعب التي طُبقت تجريبيًا على القوارض على سبيل المثال (*Hole & Einon, 1984*).

الرؤى العامة حول فوائد اللعب

درس فاجين *Fagen* (١٩٨١) فئات مختلفة لتأثيرات اللعب الحيواني، تصلح هي نفسها لأن تكون فرضيات وظيفية. والفئة التي وجد فاجين أنها حصلت على أكبر تأييد كانت التدريب على القدرات البدنية والمهارات المعرفية والاجتماعية (للاستخدام اللاحق، رغم أن فاجين لم يؤكد كثيرًا على التمييز بين الفوائد الفورية أو المؤجلة في هذا السياق). وفي مراجعة تالية لذلك بفترة قصيرة دفعت أنا (*Smith, 1982*) بأن معظم أشكال اللعب تُنتخَب من أجل وظائف الممارسة، عندما يكون كثيرًا من الممارسة المباشرة صعبًا أو خطرًا (كما في العراك مثلاً). وقد رأى باور *Power* (٢٠٠٠) أقوى مثالاً للوظيفة التطورية للعب في اللعب الخشن،

لكنه استنتج عمومًا أن البحوث حول الوظائف التي يؤديها اللعب في النمو تحتاج إلى نتائج أكثر حسمًا ودراسات أكثر للتأثيرات الاجتماعية والمعرفية للعب قبل الخلوص إلى بيانات وظيفية ثابتة. وقد أعاد جوركلند وبيليجريني ***Bjorkland and Pellegrini*** (*2002; see also Pellegrini & Bjorklund, 2004*) تأكيد الأهمية الوظيفية للعب، ومن خلال توثيق توزيع الوقت والطاقة والتكاليف الأخرى للعب (مثل الإصابة)، رأيا أن اللعب البدني واللعب بالأشياء واللعب التمثيلي لم تكن لتنتشر بهذا الاتساع إذا لم تكن قد إنتخبت في تاريخنا التطوري.

اللعب الحركي:

لقد أكد البعض أن اللعب الحركي ***locomotor play*** لدى الحيوانات له وظائف فورية وطويلة المدى. وفي ذلك ذهب ستامبز ***Stamps*** (١٩٩٥) إلى أن الوظيفة الفورية لهذا اللعب تتمثل في أن الحيوان الصغير يتعرف من خلاله على المنطقة التي يعيش فيها. وهذه الوظيفة تتضح أهميتها إذا ما طورد الحيوان مثلاً من جانب أحد الحيوانات المفترسة، وبالتالي تكون مفيدة للبقاء. وثمة فرضية أخرى للوظائف الفورية للعب يقترحها باربر ***Barber*** (١٩٩١) وهي أن اللعب ينظم التوازن بين مقدار الغذاء والطاقة الداخلة واللياقة والبدانة. فاللعب يستهلك الطاقة الفائضة لمنع البدانة. وهذا يشبه نظرية الطاقة الفائضة عند سبنسر. ومما يرتبط بذلك أن الحيوانات قد تستهلك الطاقة السعرية المخزنة لتنظيم درجة حرارة الجسم (كأن تحافظ على دفء الجسم مثلاً في حال انخفاض درجة حرارة البيئة). ورغم أن ذلك يمكن أن يفسر بعض الاختلافات في اللعب باختلاف توفر الغذاء ودرجة الحرارة، فإنه يثير مشكلات أخرى مثل لماذا يجب على الحيوانات دائمًا أن تحتفظ بطاقة فائضة (لماذا لا تأكل أقل لتتفادى ذلك؟)، كما أنه لا يفيد في تفسير سمات تصميم اللعب أو امتداده الزمني (لماذا يجب أن يتراجع اللعب مع النضج الجنسي؟).

إن الرأي السائد هو أن اللعب الحركي يعمل كتدريب بدني. وفي ذلك ذهب فاجين (١٩٧٧، ١٩٨١) إلى أن هناك فترة حساسة فسيولوجيًا في طفولة الثدييات يكون التمرين فيها في أكثر حالات فعاليته لتقوية العضلات وتحسين القدرة البدنية العامة، وهو ما يفسر منحنى العمر النموذجي. كما دفع فاجين أيضًا بأن خصائص تصميم اللعب الحركي -الذي يكون في العادة عبارة عن نوبات متكررة قصيرة- كانت فعالة في ذلك، حيث تفيد النوبات مرتفعة الكثافة في تمرين عضلات معينة، بينما تفيد النوبات منخفضة الكثافة في تمرين القدرة البدنية العامة. وقد استخدم لويس وبارتن *Lewis and Barton* (٢٠٠٤) منهجًا مقارنًا يقوم على التاريخ العرقي أو نشوء النوع *phylogenetic* لفحص سلوك اللعب الاجتماعي في علاقته بالمخيخ لدى الرئيسات غير البشرية. وقد وجدا أن تكرار اللعب الاجتماعي والحجم النسبي للمخيخ يرتبطان إيجابيًا عبر الأنواع الحيوانية المختلفة. وحيث أن المخيخ يشترك بقوة في تنسيق والسيطرة على النشاط الحركي، فإن ذلك يقترح أن بعض جوانب اللعب الاجتماعي (معظمه حركي) قد إنتُخِبت من أجل جوانب النمو الحركي.

درس بايرز ووكر *Byers and Walker* (١٩٩٥) ثلاثة جوانب لفرضية التدريب البدني: القوة والمهارة الحركية (كفاءة الحركة) والتحمل. ومن أجل ذلك فحصا تكرارات اللعب الحركي في الفئران والجرذان والقطط في علاقتها بنمو الوصلات العصبية في المخيخ وتمايز الألياف العضلية، ووجدا أن هناك منحيات زمنية مطابقة. وقد خلصا إلى أن اللعب الحركي له تأثير بعيد المدى في المقام لأول على المهارة الحركية كما يثبت ذلك بهذه التغييرات الموازية. وعلى خلاف ذلك دفعا بأن تأثيرات اللعب على القوة والتحمل (وهو ما يتضح بشكل مباشر في تغييرات تمايز المخيخ والألياف العضلية) يمكن أن تكون مؤقتة، فمثل هذه الفوائد تختفي سريعًا، لكنها أيضًا يمكن أن تستعاد لاحقًا. (يمكن تشبيه ذلك بتعلم السباحة أو ركوب الدراجة، فأية فوائد تتعلق بالتحمل أو القوة من جراء السباحة أو ركوب

الدراجات قد تكون عابرة ويمكن أن تُكتسَب ثانية فيما بعد، لكن المهارات الحركية الفعلية المتضمنة تكون أسهل بالتأكيد لأن تُكتسب مبكرًا في الحياة، وما أن تُكتسب إلا وتبقى، وأنا نفسي لم أركب دراجة منذ حوالي عشر سنوات لكنني على يقين من أنني أستطيع أن أقفز على دراجة غدًا دون أن أواجه أية مشكلات!). وكذلك ذهب بايرز إلى أن النوبات القصيرة والوقت المحدود المنقضي في اللعب قد لا يكفي للتدريب الفعال على التحمل.

اللعب بالأشياء:

من المعتقد عمومًا أن اللعب بالأشياء ممارسة أو تدريب على جمع الغذاء أو صيد الفرائس أو السلوك الصراعي أو استخدام الأدوات، وذلك بالطبع اعتمادًا على النوع الحيواني المحدد. لذلك يوجز باور (*2000, p. 43*) هذا الرأي قائلاً أن "اللعب بالأشياء في آكلات اللحوم والطيور الجارحة يبدو أنه يرتبط بسلوك التغلب على الفرائس والتهامها، بينما يرتبط اللعب بالأشياء في الطيور الأخرى باستخدام الأدوات في الحصول على الغذاء، فيما يرتبط لدى الرئيسات بممارسات جمع الطعام واستخدام الأدوات". وكذلك يمكن للرمي اللعبي للأشياء (كما في الرئيسات على سبيل المثال) أن يكون ممارسة على السلوك الصراعي والاستعراض لاحقًا، كما يُلاحَظ مثلاً في الشمبانزي. وتلك الخلاصة تتفق مع خصائص تصميم اللعب بالأشياء كما تمت ملاحظتها وتوزيعه على الأنواع الحيوانية. كما يتفق مع انعدام الاختلافات الجنسية الذي تأكد (فالحصول على الغذاء وصيد الفرائس يميز كل من الذكور والإناث عمومًا). ومع ذلك فلا توجد حتى الآن أدلة طولية قوية تربط الخبرات الفردية في اللعب بالأشياء بالنتائج اللاحقة. وقد حاول كارو (١٩٧٩, ١٩٨٠) أن يقوم بهذا العمل عن طريق التجارب على القطط المنزلية. فقد ربط مستويات السلوك اللعبي لدى الهريرات (مثل الضرب بالبرثن أو العض) بالسلوك الافتراسي وكفاءة الصيد عند البلوغ. وقد جاءت النتائج معقدة، لكنها غير دالة

عمومًا. لكن دراسته يؤخذ عليها عددًا من المآخذ، منها على سبيل المثال أن بعض الهريرات أُعطيت فرص إضافية للعب بالأشياء، لكن الأشياء -كرتين- كانت بسيطة، والهريرات التي حرمت من هذه الأشياء ظل لديها خبرة مع أشياء ممكنة أخرى مثل قشارة الخشب الموجودة في أقفاصها.

اللعب الاجتماعي:

إن كثيرًا من اللعب الاجتماعي، كما رأينا، يأخذ شكل العراك أو المطاردة اللعبية. والمرشح الواضح لوظيفة هذا اللعب هو أنها ممارسة للمهارات التي سوف تُستخدَم في العراك اللاحق. وباستخدام ملاحظاته البنائية المفصلة للعب لدى نسانيس الريص، استبعد سيمونز *Symons* (١٩٧٨) (راجع الفصل الثالث) الحجتين التاليتين: الإشارات التواصلية والهيمنة. فذهب إلى النسانيس لا تتعلم معنى الإشارات الصراعية (الهجوم والانسحاب) لأنها لا تحدث في العراك اللعبي، حيث لا يحدث إلا إشارات لعبية معينة ترتبط باللعب. وأكد سيمونز أيضًا أن النسانيس لا تتعلم مكانة الهيمنة بسبب تبادل الأدوار في العراك اللعبي والمطاردة، ولأن الحيوان المهيمن بشكل مؤقت لا يستفيد من ذلك و"يخدع" في العراك اللعبي بإيذاء الآخر.

لكن سيمونز، على كل حال، أكد أن كثيرًا من الأفعال في العراك والمطاردة اللعبيين لدى الرئيسات (محاولة عض أحدها الآخر) تشبه تلك التي تستخدم في العراك الحقيقي، وبالتالي تكون وظيفة العراك والمطاردة اللعبيين هي ممارسة المهارات والتنسيق المطلوب لكي يصير الحيوان مقاتلاً جادًا عندما يبلغ النضج الجنسي. وإشارات اللعب وتجنب الأذى الفعلي يجعل منهما شكلاً آمنًا للممارسة في الطفولة، قبل العراك الجدي الذي يكون ضروريًا بمجرد بلوغ النضج الجنسي. واختلافات الجنس الملاحظة عمومًا في العراك اللعبي (انتشاره أكثر بين الذكور)

تتفق مع الدور الأكبر للعراك في التنافس داخل الجنس الواحد بين الذكور البالغين. ومع الاختيار التفضيلي لشركاء اللعب من ذوي القوة المكافئة أو حتى الأكبر قليلاً. واتفاقاً مع رؤى بايرز ووكر *Byers and Walker* (١٩٩٥) حول اللعب الحركي يمكن للعراك اللعبي أن يُحسن الأداء الحركي المهاري في العراك أكثر من تحسينه للقوة أو التحمل في ذاتهما (ووفقًا لحجتهما لا يزيد هذا التحسن الأخير عن كونه فوائد مؤقتة فحسب). وحجة التدريب على العراك تظل الوظيفة الأكثر معقولية للعب لدى كثير من الثدييات، رغم نقص الأدلة المباشرة من الاختلافات الفردية.

ومع ذلك يذهب بيليز وبيليز (١٩٩٨) إلى أن الاختلافات بين العراك اللعبي والجاد تجعل وظيفة الممارسة أضعف احتمالاً، فأهداف الهجوم (أجزاء الجسم التي يحاول الحيوان أن يعضها فعليًا أو لعبيًا) قد تختلف، وكذلك تتابع الحركات (فالحيوان، على سبيل المثال، يسمح بتناوب الأدوار و"الهجوم المضاد" في العراك اللعبي، بينما يحاول أن يحول دون ذلك في العراك الجاد). وقد أكدا أن وظائف العراك اللعبي قد تتمثل في التغلب على الخوف من الانتقام في العراك أو التعرف على خصائص الشريك والتغير في العلاقات. وإذا كان هذان الباحثان قد عملا مع القوارض، وتنبني حجتهم على لعب القوارض، فقد قدمت بايين (١٩٩٨) حججًا مماثلة بناءً على لعب النسانيس السنجابية (راجع الفصل الثالث). ومن خلال تقديم نقد مماثل لنظرية الممارسة المباشرة، كما فعل بيليز وبيليز، ترى بايين أن الأدوار الممكنة للعراك اللعبي في هذا النوع الحيواني هي المرونة السلوكية، وأن يصبح خبيرًا في قراءة نوايا الآخرين، وخفض القلق من الاحتكاك الجسدي، والخبرة في كل الأدوار المهيمنة، والتابعة والشجاعة في العراك.

وفي أعمالها على الميركات (راجع الفصل الثالث) فحصت شارب (*2005a*) تكرار العراك اللعبي لدى الصغار وما دون البالغين واحتمال الفوز في العراك عند البلوغ. وجدت شارب اختلافًا جنسيًا في العراك اللعبي، وذلك يتفق مع تنبؤ سمات التصميم بأن العراك اللعبي يكون ممارسة على العراك الحقيقي، وذلك لأن إناث

هذا النوع الحيواني تقوم بقدر من العراك لا يقل عن الذكور. وعلى أية حال فلم يثبت وجود ارتباطات بين تكرار العراك اللعبي والفوز في العراك الجاد فيما بعد، وكذلك الدور في العراك اللعبي (مثل مطاردة الآخرين وبلوغ مكانة مهيمنة) لا يعد منبئًا بذلك. وقد استنتجت شارب من هذه الأدلة وغيرها أنه "يبدو من غير المحتمل جدًا أن الوظيفة الأساسية للعب لدى صغار الثدييات هي الممارسة وصقل المهارات الحركية للبلوغ" (ص، ١٠٢٨).

وقد دفع بانكسب ***Panksepp*** (١٩٩٣) بأن العراك اللعبي يخضع لسيطرة آليات فسيولوجية-عصبية مميزة وأن "الوظيفة التكيفية الرئيسية للعب تتمثل فحسب في توليد حالات انفعالية إيجابية" (ص، ١٧٧). وفي مقارنتهما العابرة للأنواع الحيوانية للرئيسات ما عدا البشر، وجد لويس وبارتن (٢٠٠٦) أن الحجم النسبي للوزة الحلق والمهاد التحتي يرتبط باللعب الاجتماعي، وليس اللعب غير الاجتماعي، حتى بعد تحييد حجم أبنية المخ الأخرى. وتصبح اللوزة والمهاد التحتي متمايزين جنسيًا بفضل الهرمونات التناسلية التي تتسبب في السلوك المتمايز جنسيًا، ومنه السلوك اللعبي، والجوانب الاجتماعية-الانفعالية الغريزية للعب في الرئيسات يبدو أنها تُنظَم عن طريق اللوزة والمهاد التحتي. ويقترح لويس وبارتن أن أشكالاً سلوكية مثل التقييم الاجتماعي والتعرف على التعبيرات الوجهية والاستجابة لها وملائمة الاستجابة الاجتماعية، التي يتم توسطها عن طريق اللوزة، تُنمَى من خلال اللعب الاجتماعي. والمهاد التحتي ربما ينظم الدافعية للاشتراك في اللعب من خلال التعزيز الإيجابي للنشاط الذي يبعث على السرور.

وفضلاً عما سبق نظر البعض إلى العراك اللعبي بوصفه طريقة لتعلم مكانة الهيمنة (في مقابل التعود على الأدوار المهيمنة والتابعة). وفي ذلك ذهب بويرير وسميث ***Poirier and Smith*** (١٩٧٤) إلى أنه من خلال اللعب الاجتماعي "تجد الحيوانات مكانها في النظام الاجتماعي القائم". وقد فند سيمونز (١٩٧٨) ذلك بقوة وأوضح أنه يتعارض مع خصائص التصميم مثل تعطيل الهجوم وتبادل الأدوار.

كما أن هذا الرأي يفشل في تفسير المسار الزمني للعب. فاللعب الاجتماعي يحدث عمومًا قبل أن تتأسس مكانات الهيمنة، أو قبل أن يترك الحيوان جماعته الأم لكي يؤسس لنفسه في جماعة جديدة (*Smith, 1982*). ومع ذلك، ورغم أن هذه الفرضية تعد مرشحًا ضعيفًا لمعظم العراك اللعبي، فإنها قد تكون ذات صلة للأنواع الأكثر خشونة أو الوسيطة من العراك اللعبي الذي يُلاحَظ لدى بعض الأنواع الحيوانية مع اقتراب النضج الجنسي.

هناك بالتأكيد قضايا لا تزال عالقة حول ما إذا كان العراك اللعبي يفيد الحيوان في النجاح في العراك اللاحق. وثمة مجموعة أخرى من الآراء ترى أن العراك اللعبي واللعب الاجتماعي عمومًا لهما وظيفة تطبيعية ***socializing function***. والشكل المعتاد لهذه الفرضية هو أن هذه النوبات من اللعب تنتج روابط اجتماعية. وثمة رؤية أخرى ترى أنه يسمح بتعلم الإشارات الاجتماعية (مثل إشارة الاستسلام). والمشكلة في مثل هذه الفرضيات هي أنها لا تفسر اختلافات الجنس السائدة التي وجدتها الدراسات: فالروابط الاجتماعية وفهم الإشارات الاجتماعية مهمان للإناث تمامًا كما هما بالنسبة للذكور. كما لا تفسر تفضيلات الشركاء المتعلقة بالقوة أو الألفة أو القرابة. بل إنه في الرئيسات يبدو أن العناية الاجتماعية هي الوسيلة الرئيسية للروابط، وليس اللعب.

اللعب بوصفه "تدريبًا على غير المتوقع"

إن اللعب يحدث في بيئات آمنة ومألوفة في فترة الصبى الممتدة والمحمية وفي وجود موارد كافية (***Burghardt, 2005***). ومن الموضوعات التي تظهر في أدبيات اللعب (سواء الحيواني أو الإنساني) أنه عند مواجهة بيئة غير مألوفة نسبيًا، وإن كانت آمنة، يحمل اللعب فرصة التجديد السلوكي والمعرفي والممارسة اللاحقة للسلوك والإستراتيجيات المكتسبة حديثًا. وقد أكد برونر (١٩٧٢) على تغير اللعب وإمكانية أن يسهل الحل الابتكاري للمشكلات (وهو موضوع سنناقشه في الفصل السابع).

عالج سبنكا ونيوبيري وبيكوف ***Spinka, Newberry, and Bekoff*** (٢٠٠١) دور اللعب في تنمية الابتكار، وذلك فيما أطلقوا عليه فرضية "التدريب على غير المتوقع". ينطبق ذلك على اللعب الحركي والاجتماعي للحيوانات اللذين افترض الباحثون أنهما يساعدان الحيوانات على الاستعداد للظروف البيئية والاجتماعية الجديدة وغير المتوقعة. وذهبوا إلى أنه في السياق الآمن للعب يبدو أن الحيوانات تضع نفسها في مواقف غير تقليدية، وفي الغالب محرفة. وعلاوة على ذلك فإن السلوك اللعبي في ذاته يمكن أن يُنْتِج مواقف جديدة يمكن أن يحدث فيها التعلم. وهذه المواقف السلوكية الجديدة تعطي الحيوانات فرصًا لتجريب أشكال عديدة من الروتين في ظروف آمنة نسبيًا وتوليد استجابات جديدة وتكيفية إن أمكن. ومن خلال الممارسة التي يوفرها اللعب تصبح الحيوانات أفضل في استخدام هذا الروتين في مواقف أخرى، وبشكل عام تصبح أكثر براعة ومرونة في التعامل مع الظروف الجديدة التي يحتمل أن تواجهها عند البلوغ.

طور بيليجريني ودوبيوس وسميث ***Pellegrini, Dupuis, and Smith*** (٢٠٠٧) هذا الرأي بافتراض أنه نظرًا لكون اللعب يحمل فرصًا لتوليد استجابات جديدة وتكيفية للبيئات الجديدة، فإنه يكون مرشحًا ممتازًا كمثال على طريقة تأثير السلوك على العمليات التطورية. فالسلوك اللعبي طريقة منخفضة التكلفة تُنمَى من خلالها إستراتيجيات بديلة لبيئة جديدة وصعبة. وسهولة انتشار اللعب والسلوك المرتبط باللعب عبر الجماعة تؤكد حقيقة انتخابه طبيعيًا. والنتائج الابتكارية للعب يمكن أن تُحدِث تغييرات في تكرارات الجينات خلال عمليات الانتخاب العضوي.

والانتخاب العضوي يشير إلى العمليات التي تسمح للسلوك المكتسب بيئيًا بأن يؤثر على البنية الجينية ***genotype***، دون التطرق إلى أفكار لامارك غير الموثوقة حول التطور. وتعود الأفكار حول ما يسمى بشكل فضفاض بالانتخاب العضوي إلى لويد مورجان ***Lloyd Morgan*** (١٨٩٦) وبالدوين ***Baldwin*** (١٨٩٦) على الأقل. وهذه الفكرة، بالمصطلحات الحديثة، تذهب إلى أن التحدي البيئي ينشط

أو يعطل بعض الجينات التي تستجيب لذلك التحدي. لكن الأفراد ذوي البنى الجينية المختلفة قد يكتسبوا أو يتعلموا هذه الاستجابة السلوكية الجديدة بدرجات مختلفة من السهولة أو الكفاءة. ومع أنه في كل جيل يتم تعلم الاستجابة الجديدة اجتماعيًا، أو تُكتسَب بيئيًا على الأقل، فعلى مدى عدد من الأجيال سوف يساند الانتخاب الطبيعي تلك البنى الجينية التي تكتسب هذا السلوك الجديد بسهولة أكثر. وأشكال السلوك الابتكاري المصاحبة للعب في فترة الطفولة تكون بالتأكيد عرضة بشكل خاص لهذه العملية بسبب الحماية والإعالة المصاحبين للعب في فترة الطفولة. لكن المراهقة والبلوغ لا يحظيان في العادة بهذه البيئة المحمية، ولذلك ففي هذه المراحل المتأخرة من دورة الحياة قد يكون استخدام اللعب في تعلم المهارات أقل فعالية من إستراتيجية أكثر مباشرية مثل التعلم من خلال الملاحظة (*Bateson, 2005*).

وقدم وادينجتون *Waddington* (١٩٥٧) نسخة أخرى لطريقة تأثير السلوك الابتكاري الذي يُنمى أثناء اللعب على العمليات التطورية، حيث اعتبره استيعابًا جينيًا. أجرى وادينجتون تجاربه على ذبابة الفاكهة وتضمنت تعديلات النمو التي تحدث في الذباب البالغ نتيجة لمصادر الضغط *stressors* المبكرة (مثل الصدمة الحرارية) والانتخاب الاصطناعي اللاحق، لكن توجد أمثلة طبيعية أكثر لهذا التأثير (*see also Bjorklund & Pellegrini, 2002*). وفي تجارب وادينجتون الأصلية، على الأقل، تضمن الاستيعاب الجيني الاستجابة الفينولوجية *phenotypic* المؤجلة والتغير الجيني السريع. وعلى أية حال فإن الانتخاب العضوي، كما وصفه باتيسون (٢٠٠٥)، يعتبر متمايزًا عن الاستيعاب الجيني. وهو يتضمن تغيرًا فنولوجيًا متزامنًا وسريعًا ردًا على مصدر الضغط، وتغيرًا جينيًا آخر عن طريق حدوث الطفرات البيولوجية *mutations*. والتغير الطفري *Mutational change* يمكن أن يسمح بالتعبير عن الصفة التكيفية المكتسبة بسهولة أكثر. وفي كلتا الحالتين فإن الخصائص التي تُكتسَب بعيدًا عن الجينات *extra-genetically* (بما في

ذلك عن طريق اللعب وعمليات التعلم) قد تُحدِث على المدى البعيد تغييرًا في البنية الجينية.

اللعب الإنساني وإمكانية الإفادة من دراسة اللعب الحيواني

إن الثورة التي حدثت في البيولوجيا الاجتماعية (*Wilson, 1975*) بثت الحياة من جديد في علم الأعراق الحيواني، حيث قدمت إطارًا نظريًا قويًا لفهم التفاعلات الاجتماعية داخل أفراد النوع الحيواني.

فقد أضحت الأفكار الرئيسية في البيولوجيا الاجتماعية تحظى بقبول واسع باعتبارها أساسية لفهم السلوك الحيواني. وربما يكون لهذه الأفكار أيضًا بعض الصلة في فهم السلوك الإنساني (*Wilson, 1978*). وقد واجه ذلك في البداية مقاومة وعداء كبيرين، وبالطبع كما هو الحال مع أي برنامج كانت هناك بعض الكتابات وبعض التنظير غير المُحْكَمين. وقد أخذ الجدل يتركز حاليًا حول مدى تأثير النظريات التطورية على فهم السلوك الإنساني، وتغيرت المصطلحات من مصطلحات البيولوجيا الاجتماعية إلى مصطلحات علم النفس التطوري، وبشكل خاص علم نفس النمو التطوري ***evolutionary developmental psychology*** (*Bjorklund & Pellegrini, 2002*)، مع إدراك صريح لتفاعل الميول الجينية مع التأثيرات البيئية في النمو.

ثمة استدلال من اللعب الحيواني ينطبق على اللعب البشري وهو أن للعب فوائد. ويمكن التوصل إلى استدلالات مماثلة بشكل خاص حول اللعب الحركي واللعب بالأشياء والعراك اللعبي التي تُظهِر تشابهات مع لعب الأطفال البشريين. وعلى خلاف ذلك يبدو اللعب التمثيلي والخيالي خاصًا أكثر بالبشر. لكن المهم فعلاً هو أن الحجتين حول عدم وظيفية اللعب الحيواني اللتين عرضتا في بداية هذا الفصل (انعدام التكيفية في بيئة جديدة، والنتائج غير المقصودة وغير الوظيفية

للسلوك التكيفي) ربما تنطبق على اللعب البشري. فنحن -أولاً- نعيش في بيئة مختلفة جدًا عن البيئة التي نشأنا وتطورنا فيها (على فرض أن الأولى كانت بيئة الصيد والجمع البدوية، راجع الفصل الخامس)، بينما نعيش الآن في الأغلب في "حديقة حيوان بشرية" ***human zoo*** (***Morris, 1969***). ووظائف اللعب التكيفية يمكن أن "تُحرَف" في هذا النوع الجديد من البيئة (والعراك اللعبي مرشح واضح لهذا التناول). ثانيًا ثمة حجة معقولة على الأقل في القول بأن أشكال اللعب التي تميز البشر (مثل اللعب التمثيلي) تعتبر عمومًا نتائج ثانوية لذكائنا وفضولنا العالي (انظر مثلاً: ***Lancy, 2007***). وسوف نتبنى تلك الأفكار في اللعب البشري أينما يكون ذلك ملائمًا في الفصول التالية.

وعلى كل فإن الاختلاف الكبير بين تاريخ حياة الإنسان وتاريخ حياة الثدييات والرئيسات الأخرى (***Bogin, 1999; Kaplan, Lancaster, Hill, & Hurtado, 2000***) يمكن أن يقدم حجة مضادة حول أهمية اللعب. فالأطفال البشريون يكونوا غير ناضجين وعاجزين تمامًا عند الولادة. وبالنظر إلى حجم المخ تعتبر فترة الحمل البشرية قصيرة مقارنة بالرئيسات الأخرى، ربما لأن طول فترة الحمل قد يؤدي إلى كبر حجم رأس الوليد وتعقيدات حادة في الولادة، على اعتبار تطور القدمين ***bipedalism*** والقيود المصاحبة في حجم قناة الولادة (انظر: ***Trevathan, 1987***). ونتيجة لذلك تطول فترة الطفولة العاجزة. وهناك أيضًا فترة طفولة طويلة من ٣-٧ سنوات تقريبًا (يكون الطفل قد فُطم لكنه يظل يعتمد على البالغين في الغذاء والحماية)، وهناك ما أصبح يوصف بفترة الصبا ***juvenile period*** المنفصلة من حوالي ٧ سنوات حتى المراهقة، التي يصير الأفراد فيها غير معتمدين على الرعاية الوالدية، وإن كانوا لم يصلوا البلوغ الجنسي بعد. وعلاوة على ذلك توجد فترة مراهقة طويلة قبل الوصول إلى مكانة وقوة البالغين الكاملة (***Bogin, 1999; Pereira, 1993***). وبالمقارنة مع الشمبانزي والغوريلات (أقاربنا

الأقرب جينيًا) التي تبلغ النمو الكامل في حوالي عمر الحادية عشر، يبلغ البشر هذا المستوى من النمو في حوالي عمر عشرين عامًا.

وقد ذهب لانكستر ولانكستر ***Lancaster and Lancaster*** (١٩٨٧) إلى أن طول فترة عدم النضج لدى البشر كان تكيفًا مع بيئة يقق الاستثمار الوالدي الممتد فيها ثمارًا من حيث اكتساب المهارات من جانب النسل، في موقف قد يكون فيه النشاط الإنتاجي الفوري للأطفال صعبًا بسبب الأخطار (مثل الصيد) أو صعوبة جمع الموارد (مثل التقوت أو جمع الغذاء). و"اكتساب المهارات" هنا يمكن أن يتضمن كل من القدرات البدنية المرتبطة بالنمو (القوة والتنسيق العام) والتعلم المعرفي والاجتماعي. كما يتضمن اكتساب الكفايات المفيدة للحياة اللاحقة (لكن ليس بالضرورة اللاحقة جدًا، على اعتبار أن كل من مسئوليات التعيش وفرص التكاثر قد تبدأ في المجتمعات التقليدية في وقت سابق كثيرًا عما هو شائع في المجتمعات الغربية الحديثة).

والاستثمار الوالدي (ومن جانب الأجداد أيضًا) الذي تصوره لانكستر ولانكستر (١٩٨٧) وآخرون (***Hawkes, O'Connell, Blurton Jones, Alvarez, & Charnov, 1998; Kaplan et al., 2000***) يمكن أن يأخذ شكل السماح بأنشطة اللعب أو تشجيعها, وهي رؤية تتفق مع الفرضية التي تقول أن اللعب إنتُخِب بشكل واسع عندما كانت الممارسة خطرة أو غير فعالة (***Smith, 1982***). لكن هذه الرؤية للعب باعتباره مهمًا بشكل خاص كخاصية للطفولة البشرية لا تذهب بالضرورة بعيدًا إلى الحد الذي ذهبت إليه رؤية جروز ***Groos*** (١٩٠١) التي قررت أن الطفولة وجدت في المقام الأول لكي يحدث اللعب، لكنها تنظر إلى اللعب بوصفه جزءًا من حزمة من التكيفات تتضمن طول فترة عدم النضج وفرص التعلم (بالمعنى الواسع) والاستثمار الوالدي في هذا التعلم (***Lovejoy, 1981***).

قراءات أخرى:

المصادر الرئيسية للعب الحيواني وردت في الفصل الثالث.

الفصل الخامس

اللعب في الثقافات المختلفة

إعداد يومي جوسو *Yumi Gosso*

يشيع اللعب في كل المجتمعات البشرية، فأينما كان الأطفال يوجدون، أيا كانت اللغة التي يتحدثونها، فإنهم يقضون وقتًا في الأنشطة اللعبية. واللعب ظاهرة شائعة، وبالتالي يكون متوقعا جدًا من الأطفال، حتى أن بعض الثقافات تعتبر اللعب "وظيفة" أو "عمل" الطفولة (*Takeuchi, 1994*، راجع الفصل الثاني). لكن مع أن اللعب قد لوحظ في كل المجتمعات التي أُخضِع أطفالها للدراسة، يوجد مع ذلك قدر كبير من التنوع الثقافي. فكل ثقافة تنظر إلى اللعب على نحو متميز، وكذلك تختلف ردود فعل البالغين تجاه اللعب. ويمكن النظر إلى اللعب باعتباره نتيجة أو تأثير للثقافة، حيث تؤثر ثقافة البالغين على اللعب، لكنه أيضًا أحد أسباب الثقافة، حيث أن لعب الأطفال يعيد إنتاج الثقافة وفي نفس الوقت يعمل على تغييرها مع مرور الوقت (***Carvalho & Rubiano, 2004; Roopnarine & Johnson, 1994***). فالأطفال عندما يمثلون الأحداث الشائعة في حياة البالغين، يأخذون جزءًا من تلك الثقافة في لعبهم، كما في حالة تمثيل تربية الماشية أو طحن الأرز (في المجتمعات التقليدية) أو تقليد شخصيات المسلسلات التلفزيونية أو اللعب في حفلات عيد الميلاد (في المجتمعات الحديثة) على سبيل المثال. لكن الأطفال عندما يخلقون قواعد تعسفية (مثل: "مسدسي فقط هو الذي يطلق النار")، أو يقترحون قواعدهم (مثل: "إذا لم يرمي الشخص الرمل فلا يمكنك أن تقول له 'يا غبي'. لكن إذا رمى الشخص الرمل يمكن عندئذ أن تقول له 'يا غبي')، أو يخلقون طقوسهم، فإنهم لا

يعيدون فحسب إنتاج ثقافة البالغين، وإنما يضيفون أيضًا عناصرهم الخاصة إليها (*Sutton-Smith, 1997*).

يعيش معظم الناس في الوقت الحاضر في مجتمعات حضرية تكنولوجية. ومعظم دراسات اللعب تقوم على ملاحظات ثقافة الطبقة الوسطى الحضرية الغربية، مع أن هناك بالتأكيد تنويعات وفقًا للطبقة الاجتماعية واختلافات بين الثقافات الغربية والشرقية. لكن حتى في الوقت الحاضر، يوجد أطفال كثيرون لا يعيشون في مدن أو بلدات كبيرة، وإنما في مجتمعات زراعية يتعيش الناس فيها من العمل كمزارعين أو رعاة. ولا يزال هناك أيضًا بضعة شعوب لا تعرف المستوطنات الدائمة وتعيش في المقام الأول على التقوت ***foraging***: صيد الحيوانات وجمع النباتات(*).

ومع أن الناس الذين لا يزالون يمارسون التقوت قليلين جدًا، فإن طريقة الحياة القائمة على الصيد والجمع لها أهمية خاصة. إذ من المعتقد عمومًا أنها بيئة التكيف التطوري للبشر. فقد سادت طريقة الحياة تلك على مدى أكثر من ٩٠% من زمن وجود الجنس البشري على الأرض. فأسلاف البشر الحديثين عاشوا حياة الصيد والجمع ربما لاثنين مليون سنة. فقد ظهر الجنس البشري منذ ما بين ١٥٠,٠٠٠ و ٢٠٠,٠٠٠ سنة. ومن غير المحتمل أن يكون مجيء الزراعة وتربية الحيوان، اللذين بدأا بالكاد منذ حوالي ٥,٠٠٠ سنة، قد لعبا دورًا كبيرًا في تشكيل البنية الجينية للإنسان الحديث. ويرى علماء النفس التطوري أن آلياتنا النفسية الأساسية تشكلت في سياق طريقة الحياة القائمة على الصيد والجمع لحل مشكلات تكيفية معينة (***Bjorklund & Pellegrini, 2002; DeVore & Konner, 1970; Eibl-Eibesfeldt, 1989***).

(*) من أجل تعريف نظامي التعيش subsistence والتقوت foraging انظر حواشي تقديم المترجم.

لهذا السبب نبدأ هذا الفصل بوصف اللعب لدى أطفال شعب باركانا الهندي *Parkana*. وشعب باركانا لا يزال يعيش في بيئة الصيد والجمع، وبالتالي يمكن أن يعطينا فكرة حول طرق اللعب التي كانت سائدة بين أسلافنا في بيئة الصيد والجمع. وبعد ذلك سوف نتناول بعض التأثيرات العامة على لعب الأطفال عبر الثقافات استنادًا إلى الأعمال الأنثروبولوجية. ومن هذه العوامل مقدار الوقت المتاح للعب، والرفاق والأشياء المتاحة للعب، والبيئة الاجتماعية والمادية واشتراك البالغين في لعب الأطفال. وتلك التأثيرات يمكن أن تعيننا في فهم الاختلافات القائمة بين مجتمعات الصيد والجمع والمجتمعات الرعوية والحضرية على اختلاف أنواعها.

أطفال شعب باركانا

يعيش هنود باركانا في شمال البرازيل في محمية تقع ضمن بلديات نوفو ريبارتيمينتو *Novo Repartimento* وإتوبيرانجا *Itupiranga* في ولاية بارا. حدث أول اتصال معهم في السبعينات، ومنذ عام ١٩٨٧ وهم يتلقون مساعدات من برنامج باركانا، وهو عبارة عن تعاقد بين الوكالة الوطنية لمساعدة السكان الأصليين *FUNAI* والشركة الكهربائية الشمالية *ELETRONORTE*. يقدم برنامج باركانا المساعدة الصحية والتعليم ودعم الزراعة وحماية حدود المحمية. ووفقًا لإحصاء برنامج باركانا، في ٢٠٠٠، كان ٥٠٢ هنديًا يعيشون في خمس قرى في محمية مساحتها ٢١،٨٥٨ ميلاً مربعًا. وهنود باركانا الذين يطلقون على أنفسهم اسم "أويتي" *awaete* (الشعب الحقيقي) نادري الاتصال بالـ"توريا" *torias* (غير الهنود). وهم لا يمتلكون أجهزة تلفزيون أو هاتف. والنساء والأطفال والشيوخ في القرى يتواصلون فقط من خلال لغة باركانا، والشباب فقط يتحدثون البرتغالية.

يعيش هنود باركانا في الأساس على صيد الحيوانات البرية وجمع الثمار والبذور، رغم أنهم يزرعون المنيهوت[1] أيضًا لاستهلاكهم الخاص. وهم يجمعون الجوز البرازيلي وبعض ثمار النخل مثل أكاي *acai* وباكابا *bacaba*، ويصطادون السلاحف الأرضية والأيل والتماسيح وحيوانات التابير والبقري والمدرع *armadillo* والقراز (طائر أسود كبير) والغوان والباكة والأغوطي (أنواع من القوارض) وعدة أنواع من السمك. والصيد هو مهمة الذكور، بينما يمثل الطبخ مهمة الإناث. وثمة نشاط آخر مهم للنساء هو إعداد طحين المنيهوت. كما تصنع النساء السلال من القش، وفي الطقوس يشاركن بالغناء وطلاء الجسم. وتلك الأنشطة تصير جزءًا من روتين المرأة بعد عمر ٢٥ سنة، لكن من الشائع أن نرى البنات يأخذن الطلاء الذي تستخدمه أمهاتهن لطلاء أذرعهن.

المراحل العمرية في باركانا:

يقسم هنود باركانا الأفراد إلى مراحل عمرية، تتميز كل منها بأنماط تنشئة معينة. فمن الميلاد حتى عمر ٣ سنوات يطلقون على الأطفال اسم "كونوميا بيبي" *konomia pipi* الذي يعني " طفل صغير". ومعظم الأطفال يتم إرضاعهم إلى عمر ٣ سنوات على الأقل. وحتى هذا العمر يظل الأطفال على مقربة من أمهاتهم أو أشقائهم الأكبر سنًا، وعندما تخرج الأم لجمع الطعام تحمل طفلها عادة حتى عمر سنتين. وتتزامن نهاية هذه المرحلة في العادة مع ولادة شقيق، أي عندما يحدث تغير في مكانة الطفل.

ومن عمر ٤ إلى ٦ سنوات يطلق على الأطفال اسم كومونيا إتي *konomia ete* الذي يعني "أولئك الذين يكونون أطفالاً". والأطفال في هذه المرحلة يلعبون في مجموعات بدون إشراف البالغين، ويقضون كثيرًا من وقتهم في القرية وجوارها،

---

[1] المنيهوت manioc نبات يستخرج من جذوره نشاء مغذ [المترجم].

ليس فقط في اللعب وإنما كذلك في مساعدة البالغين في مهامهم أو العناية بالأطفال الأصغر سنًا أو البحث عن فاكهة ليأكلونها. والأطفال الأكبر سنًا يعتنون بالأطفال الأصغر في حال غياب البالغين. فالأطفال في عمر الخامسة كثيرًا ما يُشاهَدون وهم يحملون الأشقاء الأصغر أو أبناء العم أو الخال حديثي الولادة. ومن الشائع أن يُرى أطفال السادسة من العمر وهم يحملون أطفال الثالثة على ظهورهم ويقفزون في النهر ويغوصون ويسبحون لعبًا بعيدًا عن أعين البالغين. وفي هذه المرحلة لا يحصل الطفل على نفس قدر الانتباه الذي يحظى به "الأطفال الصغار"، وربما حتى يهملهم البالغون والأطفال الأكبر سنًا. والأطفال بدورهم قد يستجيبون بنوبات من الغضب والمزاج السيئ، وحتى هذه يكون مآلها عادة الإهمال. وبهذه الطريقة سرعان ما يتعلم الطفل أنه ليس لأحد مكانة خاصة أو سامية. ففي شعب باركانا يمكن للطفل أن يبكي عدة دقائق دون أن يحظى بأي انتباه من البالغين.

ومن عمر ٧ إلى ١٠ سنوات يطلق على الأطفال اسم أوتيارو إري ***otyaro ere*** الذي يعني "الفرد الذي يكبر". وتبدأ البنات في هذا العمر في القيام ببعض الأعمال المنزلية، فيما يبدأ الأولاد في الانضمام إلى آبائهم في صيد الحيوانات والسمك. ومن عمر ١١ إلى ١٥ سنة يسمى الهنود أوتيارو ***otyaro*** الذي يعني "الفرد الذي كبر". وفي هذا العمر تتزوج بعض البنات ويخرج الأولاد للصيد وحدهم.

في كل هذه المراحل العمرية لا توجد منطقة مخصصة بشكل صارم للأطفال. فالأطفال يمكنهم الدخول الحر في كل مكان في القرية، وفي الدخول والخروج من بيوت الناس الآخرين، والاستماع إلى البالغين ومراقبة روتينهم، ومعرفة أي شيء يحدث في القرية. والأطفال إخباريين ممتازين. وليس هناك توبيخ أو عقاب للأطفال الهنود (***Chaves, 2000; Cohn, 2002; Gosso, 2005***)، ربما لأن البالغين يعتقدون أن الأطفال لا يزالوا لا يستطيعون فهم الكبار أو سماعهم". ويعتقد الهنود من شعب زكرين ***Xikrin*** أن الأطفال لا يعرفون أشياء

معينة لأنهم لا يستطيعون أن يعرفونها، "فلا تزال آذانهم ضعيفة" (*Cohn, 2002*). ومع ذلك فإن الأطفال يفهمون إلى درجة ما أي الأنشطة تكون ملائمة للأولاد وأيها للبنات، شأنهم في ذلك شأن الأطفال من الثقافات الأخرى.

أنشطة أطفال باركانا:

إن بنات شعب باركانا الصغيرات يلاحظن ويشاركن في أنشطة أمهاتهن والأخيرات يطحن ويخبزن الطحين. والمدقة تستخدم لإعداد طحين المنيهوت، كما في كثير من الثقافات الهندية بالبرازيل. وفي اللعب تستخدم البنات المدقة ليمثلن أنهن يطحن الطحين في هاون فارغ. وثمة شكل آخر للعب شائع بين أطفال باركانا وهو يتضمن جمع الفاكهة من الغابة. وبحلول سن الخامسة تقبل البنات في لعبهن على صنع السلال من سعف النخيل، لكنهن أيضا يحملن سلال أمهاتهم المصنوعة من القش على ظهورهن ونصلاً طويلاً ويذهبن إلى الغابة في مجموعات (شكل ٥-١). وفي الغابة، وباستخدام النصل، تجمع البنات ثمار غير صالحة للأكل ويستخدمنها في اللعب.

ويقلد أطفال باركانا أعياد جماعتهم، فيغنون ويرقصون كما يفعل أبائهم. يوضح شكل (٥-١) مجموعة من أولاد باركانا وهم يغنون ويرقصون بعد أن تخيلوا أنهم في اجتماع للرجال فقط (وهو نشاط شائع في القرية).



شكل (٥-١)

صبية من شعب باركانا وهم يرقصون مثل آبائهم

يلعب أولاد شعب باركانا أيضًا بالأقواس والسهام. وقد لاحظ جوسو وأوتا **Gosso and Otta** (٢٠٠٣) ثلاثة تنويعات في هذه اللعب بين أولاد باركانا: (١) رمي السهام لأعلى بدون هدف، (٢) التدريب على هدف ثابت (مثل نباتات البطاطس)، (٣) تتبع وصيد حيوان حي (سحلية أو جرذ مثلاً). وقد شوهد التنويعين (١) و(٢) بين الأولاد في عمر ٨ سنوات، والتنويع (٣) بين الأولاد في عمر ١٠-١٥ سنة. وفي إحدى الملاحظات، أسر بعض رجال باركانا قطًا بريًا في شرك. وبينما كان الرجال حريصين على ألا يسمحوا للقط البري بالهرب، سمحوا للأولاد من عمر ٧ إلى ١١ سنة بأن يقتلوا القط البري بأقواسهم وسهامهم الصغيرة (التي يستخدمونها في لعبهم). وقد اصطف الأولاد حول القط وأقواسهم وسهامهم في أيديهم، ووجوههم ترتسم عليها الجدية. وعندما قال أحد البالغين "استمروا" استأنف الأولاد إطلاق السهام. لقد قتلت السهام الصغيرة الكثيرة القط البري، وانهمك كل الرجال في الضحك وهم يراقبون جدية الأولاد. وكما نرى فإن طريقة

حياة وسلوك البالغين نحو الأطفال في مجتمع باركانا تختلف جدًا عما تعودنا على ملاحظته في المجتمعات الحضرية الغربية. وأطفال باركانا يمثلون أنشطة أبائهم في اللعب، كما يحدث في المجتمعات الأخرى التي يتاح فيها للأطفال الوصول الحر إلى كل أنشطة البالغين. وبالطبع يعد شعب باركانا مثالاً واحدًا فقط. وفي السياق البرازيلي قارن جوسو وموريس وأوتا ***Gosso, Morais, and Otta*** (٢٠٠٧) أطفال باركانا مع أطفال يعيشون على شاطئ البحر وأطفالاً حضريين منخفضي أو مختلطي أو مرتفعي المكانة الاجتماعية، ووجدوا اختلافات واضحة في أنماط لعبهم. وفي دراسات أخرى كثيرة على مجتمعات مختلفة وُجِدت اختلافات، كما اتضحت أيضًا بعض الموضوعات المشتركة. لكن ما العوامل التي تسهم في الاختلافات والتشابهات بين الثقافات؟



شكل (٥-٢)

أطفال شعب باركانا في عمر ٤-٨ سنوات وهم يخرجون إلى الغابات ومعهم سلال أمهاتهم

العوامل التي تسهم في التشابهات والاختلافات الثقافية

الوقت المتاح للعب:

إن الوقت المتاح للعب يعد أحد الجوانب المهمة. فالأطفال في المجتمعات الريفية أو الزراعية أو الذين ينتمون إلى أسر منخفضة الدخل، خاصة البنات، لا يتاح لهم في الغالب إلا وقتًا قليلاً للعب (*Goncii et al., 2000; Larson & Verma, 1999*). ففي هذه المجتمعات يكون الأطفال مطالبين بالقيام بأعمال منزلية روتينية لمساعدة البالغين. في أعماله حول أطفال شعب مايا *Maya*، يقرر جاسكنز *Gaskins* (٢٠٠٠) أن البالغين يتوقعون من الأطفال أن يسهموا في العمل. فبداية من السادسة يساعد الأطفال أشقائهم الأكبر سنًا في الأعمال المنزلية الروتينية ويعتنوا بأشقائهم الأصغر سنًا. وقد لوحظ نفس الشيء بين الأطفال الهنود (*Gosso, 2005*). فهؤلاء الأطفال وهم يتقدمون في العمر يتولون مسئوليات أكثر وأعمال روتينية أكثر، وبذلك يتناقص الوقت المتاح أمامهم للعب. ورغم أن الأطفال في تلك الجماعات مطالبون بالعمل، فإنهم لا يهجرون اللعب كليًا. فغالبًا ما يجدون طرقًا لإمتاع أنفسهم في المهمة ذاتها. على سبيل المثال قد يكلف الأطفال بمهمة إخافة الطيور لإبعادها عن المحاصيل، وهنا يمكن لاستخدام المقلاع أو الطبول البسيطة أن يشكل طريقة ممتعة للقيام بهذه المهمة، وبذلك يجتمع العمل واللعب معًا. ومن الوارد أيضًا أن يخللوا المهمة ببعض الأنشطة اللعبية، فهم مثلاً قد يلعبوا بالبلي مع أصدقائهم وهم في طريقهم إلى البقال، أو قد يطاردوا الطيور عندما يخرجون بحثًا عن الماء. وتخليل العمل واللعب يجعل الأعمال الروتينية أقل إزعاجًا ويُكَيِفه مع حالة الطفل (*Punch, 2003*).

إن الظروف الاجتماعية-الاقتصادية ذات صلة هي الأخرى. فالضغط على الأطفال للمساعدة في العمل يكون أكثر بروزًا في الجماعات منخفضة الدخل. فضلاً عن أن اختلافات الجنس تؤثر جدًا هي الأخرى. فالبنات يتاح لهن وقتًا أقل من الأولاد لأنهن يحملن أعمال منزلية روتينية أكثر، ولأنهن يتولين العناية

بالأشقاء الأصغر (*Bock & Johnson, 2C Edwards, 2000; Gosso, 2005;*
Larson & Verma, 1999; Maudin & Me 1990). وقد قارن لارسون وفيرما
Larson and Verma (١٩٩٩) نتائج عدة دراسات أجريت في المجتمعات
الصناعية غير الصناعية حول توزيع وقت الأطفال والمراهقين؛ ووجدا أنه في كل
المجتمعات غير الصناعية والريفية تقريبًا يتاح للأولاد من ٤% إلى ٣٢% وقت
فراغ أكثر من البنات، وذلك لأن البنات يكن مطالبات بتنفيذ أعمال منزلية روتينية
أكثر من الأولاد.

وفي الجماعات التي تتكون من مجموعات من الأسر الممتدة، والتي تتميز
بأن الناس يساعدون بعضهم بعضًا، كما في بعض الجماعات الهندية، يتاح للأولاد
أيضًا وقت للعب أكثر من البنات (*Gosso, 2005*). فبين أطفال شعب باركانا
الهندي، على سبيل المثال، لاحظ جوسو *Gosso* أن الأولاد يقضون حوالي ٦٠%
من وقت الاستيقاظ في اللعب، في مقابل ٤٨% فقط للبنات. وقد كان هذا الاختلاف
أصغر بين أطفال ٤-٦ سنوات (الأولاد ٥٩%، البنات ٥١%)، بينما تزايد بين
أطفال ٧-١٢ سنوات (الأولاد ٦١%، البنات ٤٥%). أما في المجتمعات الصناعية
التي تنتشر فيها القراءة والكتابة فتكون الاختلافات في وقت الفراغ أصغر، لكنها
تظل موجودة في نفس الاتجاه، إذ يتاح للأولاد وقت فراغ أكثر من البنات
(*Larson & Verma, 1999; Maudin & Meeks, 1990*).

توفر الرفاق والأشياء:

إن معظم الدراسات في الثقافات المختلفة تجد أن الأطفال يفضلون رفاق
اللعب من نفس الجنس، حتى عندما يكون من الممكن اللعب مع أطفال من الجنس
الآخر. وهذه التفرقة الجنسية موثقة على نطاق واسع في الأدبيات، وتظهر بداية
من عمر الثالثة تقريبًا (*Harlow, McGaugh, & Thompson, 1978; Maccoby,*

1990; Serbin, Moller, Gulko, Powlishta, & Colburne, 1994). وكذلك يميل الأولاد والبنات إلى تقليد أنشطة جنس كل منهم في اللعب، حتى عندما لا يتم تشجيعهم على ذلك (*Eibl-Eibesfeldt, 1989*). والتفضيل الأولي للرفاق من نفس الجنس يمكن تفسيره جزئيًا بالتفضيلات المختلفة للأولاد والبنات من حيث أساليب اللعب المختلفة (مستوى النشاط وأشياء اللعب). ومن المعتقد على نحو واسع أيضًا أن الأطفال في هذا السن يؤسسون هوية اجتماعية وهوية جنسية من خلال الانخراط مع جماعات مرجعية في مواقف اجتماعية (*Tajfel & Turner, 1985*)، وكلما تحسن فهم الهوية الجنسية ازداد تفضيل الرفاق من نفس الجنس (*Erwin, 1993*).

ويذهب هاريس *Harris* (١٩٩٥) إلى أن انقسام الأطفال إلى مجموعات محددة الجنس يمثل ميلاً عمومًيا. وهذا الميل بالتأكيد ليس مطلقًا، وإنما واضح فحسب. وحتى إن كان عدد الأطفال في جماعة معينة صغيرًا جدًا، فإنهم سينقسمون في الغالب إلى مجموعتين: مجموعة الأولاد ومجموعة البنات من الأعمار المختلفة. ومع زيادة عدد الأطفال تقسم المجموعات وفقًا للجنس، وكذلك العمر. لاحظ جوسو ذلك في مجموعة مكونة من ٢٩ من أطفال باركانا في عمر من ٤ إلى ١٢ سنة. يبين جدول (٥-١) نسبة الوقت المنقضي في اللعب الموازي واللعب الجماعي وفقًا للجنس والمجموعة العمرية (أعمار ٤-٦ سنوات، ٧-١٢ سنة) للطفل المحوري ورفيق اللعب الأساسي، والتكرارات المظللة في الجدول تشير إلى أعلى قيم. ومن الواضح أن الأطفال يميلون إلى اللعب مع رفاق من نفس العمر والجنس. كما تزيد التفرقة الجنسية مع العمر.

جدول (٥-١)

متوسط النسبة المئوية للوقت المنقضي في الأنواع المختلفة من اللعب كدالة للجنس والمجموعة العمرية لشريك اللعب

الطفل المحوري	رفاق اللعب	اللعب الموازي				اللعب الجماعي				اللعب الانفرادي
		الذكور		الإناث		الذكور		الإناث		
المدى العمري		٤-٦	٧-١٢	٤-٦	٧-١٢	٤-٦	٧-١٢	٤-٦	٧-١٢	
الذكور	٤-٦	٢٢,٨	٥,٧	١٠,٤	٤,٩	٢٧,٩	٦,٠	١١,١	١,٦	٩,٦
	٧-١٢	٨,٥	٢٨,٤	٤,٣	٦,٣	٢,٤	٣٩,٧	١,٠	٥,٣	٤,١
الإناث	٤-٦	٨,٢	٢,٣	٣٣,٥	٦,٨	٩,٢	١,٩	٢٤,١	٩,٦	٤,٤
	٧-١٢	٢,١	٣,٠	١,٧	١٠,٩	٥,١	١٢,٥	١٦,٣	٣٨,٥	٩,٩

ثمة بيانات تتسم بقدر كبير من الثبات توضح وجود اختلافات جنسية في أسلوب اللعب بغض النظر عن الثقافة. وبوجه عام فإن الأولاد يشغلون فضاءات أكثر انفتاحًا (*Bichara, 2003; Levy, 1994*)، ويذهبون إلى اللعب أبعد من بيوتهم (*Edwards, 2000*)، ويلعبون في مجموعات أكبر (*Sinker et al., 1993*)، ويقضون وقتًا أكثر في اللعب الخشن (***Beraldo, 1993; Goldstein, 1995; Gosso, 2005; Humphreys & Smith, 1987; Morais & Otta, 2003; Pellegrini & Smith, 1998a***)، ويفضلون لُعب العربات والمكعبات، وينخرطون أكثر في الأنشطة التي تتطلب حركات إجمالية (***Bichara, 2002, 2003; Bloch, 1989; Smith, 2005***). وفي المقابل تميل البنات إلى اللعب في أماكن داخلية أو أصغر، وأن تلعبن في مجموعات أصغر، في الغالب في أزواج، مع اختيار أكثر صرامة للرفاق، وتفضلن اللعب بالدمى أو الأشكال الأخرى من اللعب المنزلي (***Bichara, 2003; Smith, 2005***)، وتملن في الغالب إلى تمثيل الأنشطة الاجتماعية (***Bjorklund & Pellegrini, 2000; Draper & Cashdan, 1988***).

إن تفسيرات تلك الاختلافات الجنسية تتضمن عوامل بيولوجية وكذلك عوامل معرفية وأخرى تتعلق بالنمو (*Smith, 2005*). فثمة أدلة واضحة على تأثير الهرمونات الجنسية في السلوك اللعبي. فالتعرض المفرط لهرمونات الذكر أثناء نمو الجنين يمكن أن يزيد تفضيل الأنشطة أو الأشياء التي تميز الذكور مقارنة بمجموعات الأطفال الذين لم يتعرضوا لهذه الهرمونات (***Bjorklund 8c Pellegrini, 2002; Humphreys & Smith, 1984; Pellegrini & Smith, 1998; Smith, 2005***). لكن مع أن التفسير الهرموني قد يسهم في الاختلافات الأكثر عمومية، توجد أيضًا أدلة على التأثير الثقافي القوي في الأنشطة التي تعتبر ملائمة أكثر لهذا الجنس أو ذاك. فثمة اختلافات ثقافية في فهم البالغين لأنواع اللعب التي تعتبر نموذجيًا ذكورية أو أنثوية. فمثلاً وجد كارفالو وبيرلادو وسانتوس وأورتيجا ***Carvalho, Beraldo, Santos and Ortega*** (١٩٩٣) أن الأطفال البرازيليين من المدن الأكثر تقليدية والأقل انفتاحًا على العالم أو من الأسر منخفضة الدخل كانوا يميلون إلى تصنيف أنواع لعب أقل على أنها "لكلا الجنسين" أقل من أطفال الطبقة الوسطى والعليا في المدن الكبيرة. وهذا الميل يزيد مع العمر.

وفي بعض المجتمعات، خاصة التقليدية، تكون أدوار الجنسين جيدة التحديد. على سبيل المثال يستخدم أطفال شعب جيكويو ***Gikuyu*** من كينيا الأشياء ويمارسون الأنشطة وفقًا لممارسة البالغين من نفس الجنس (***Leacock, 1978***). فالأولاد يلعبون في مجال صنع الفؤوس والنبابيت والرماح والدروع والمقاليع والأقواس والسهام. بينما تلعب البنات في صنع الأواني الفخارية لطبخ طعام خيالي، مع وجود دمى من الصلصال أو القصب وحُصُر أو سلال من العشب المضفر. وثمة مثال آخر من الأطفال الهنود الأمريكيين الجنوبيين وهو أن الأولاد يلعبون بالأقواس والسهام، بينما تصنع البنات السلال (***Clastres, 2003; Gosso & Otta, 2003; Gosso, 2005***)، فبداية من عمر الرابعة أو الخامسة يتسلم الولد من أبيه قوسًا صغيرًا، وتحاول البنت أن تنسج سلتها أو تقلد أمها بعمل طلاء الجسم

لرفيقاتها، كل ذلك في سياق لعبي، مع أخواتها الأكبر سنًا (*Gosso, 2005*). والطفل الهندي نادرًا ما يلعب أنشطة تعتبر خاصة بالجنس الآخر (*Clastres, 2003*).

بيد أن اختلافات الجنس لا تكشف عن نفسها بهذا الوضوح في بعض المجتمعات الحديثة. فقد لاحظ جوسو وموريس وأوتا *Gosso, Morais and Otta* (٢٠٠٦) استخدام الأدوات المنزلية المصغرة (تمثيل إعداد الطعام) في اللعب التمثيلي لدى أطفال ما قبل المدرسة في ساو باولو بالبرازيل، ووجدوا أن الاختلاف المعتاد بين الجنسين لصالح البنات في هذا النشاط لم يُلاحَظ بين أطفال الطبقة الوسطى والعليا. فربما يكون القالب النمطي للجنس قد تراجع بين الآباء/الأمهات والمربين الذين ينتمون إلى المستوى الاجتماعي-الاقتصادي الأعلى في المجتمعات أكثر تقدمًا تكنولوجيًا.

وفي دراسة أخرى (*Carvalho, Smith, Hunter & Costabile, 1990*) أعطى الأطفال البريطانيون والإيطاليون رأيهم في خمسة أنشطة: اللعب الخشن، المسكة، القتال، كرة القدم، وقفز الحبل. وبوجه عام وجد أنه كلما زاد عمر الطفل زاد اعتباره للأنشطة "للجنسين على حد السواء". وكذلك، ورغم أن اللعب الخشن وكرة القدم يعتبران نشطان خاصان بالذكور، قررت بنات أكثر أنهما "للجنسين على حد السواء"، وهو ما قد يعكس زيادة فرص وأنشطة الإناث في المجتمعات الحضرية الحديثة.

البيئة الاجتماعية والمادية:

في العادة يمثل الأطفال في لعبهم أنواع الأنشطة التي يرون البالغين يفعلونها والقيم المهمة لمجتمعهم. وكلما ازداد قرب الطفل من البالغين في الحياة اليومية، دون قيود كثيرة، زاد احتكاكه بروتين المجتمع وزادت واقعية تمثيله له في أنشطة اللعب. ففي مجتمعات الصيد والجمع، كما رأينا في حالة باركانا، يتجول الأطفال

بحرية في القرية ويرافقون البالغين بداية من عمر صغير جدًا. وهم يلاحظون الآخرين بيقظة ويلعبون في مجموعات مختلطة الأعمار، ويعتني الأطفال الأكبر سنًا بالأطفال الأصغر (*Gosso, 2005*).

وتوضح الدراسات التي أجريت على الأطفال من مجتمعات الصيد والجمع أن أنواع اللعب التي يمارسونها تتشابه تمامًا مع أنشطة البالغين في الجماعة (*Gosso, Otta, Morais, Ribeiro & Bussab, 2005; Kamei, 2005; Konner, 1972; Leacock, 1978*). فالأطفال في احتكاك مستمر مع البالغين وأنشطتهم. ولعبهم، الذي يكون في الغالب محاكاة لأنشطة التعيش ***subsistence*** لدى البالغين، يمكن تفسيره باعتباره تدريبًا على حياة البالغين وبديلاً عن التعليم الرسمي (*Kamei, 2005; Leacock, 1978*، راجع الفصل التاسع). ومن أمثلة ذلك أن الأطفال من جماعة باكا ***Baka*** التي تعيش على الصيد والجمع في الغابة الاستوائية الأفريقية يلعبون بالدرجة الأولى ألعاب الصيد والجمع والبيت والموسيقى والرقص. فالأولاد يصنعون مدافع من جذوع شجرة الببايا، ويهاجمون الحيوانات بالأحجار، ويضربون بالأقواس والسهام على النباتات والأشياء غير الحية، ويقلدون أرواح الغابة بالأغاني، ويلعبون بمزمار مصنوع من جذوع شجرة الببايا. أما البنات فتلعبن بالدمى وتلعبن بالأيتا *aita* (جيتار به سبعة خيوط) وتلعبن بسباطة موز مصغرة ، وما شابه ذلك (*Kamei, 2005*). وإلى جانب ذلك يقلد الأطفال أعياد الجماعة على سبيل اللعب. ومن ذلك أن الأطفال من جماعة كو ***Ko*** (*Eibl-Eibesfeldt, 1989*) ومن جماعة كونج ***Kung*** (*Shostak, 1981*) شوهدوا وهم يلعبون رقصة النشوة. كما يمثل أطفال جماعة ميهيناكو ***Mehinaku*** الهندية المشاهد اليومية للجماعة بتفاصيل دقيقة مثل الزواج وتبادل الهدايا بين القبائل وعلاج المرضى (*Gregor, 1982*).

وفي الثقافات ما قبل الصناعية عمومًا يكون تعليم وتربية الأطفال عملية أكثر طبيعية وعرضية، من خلال ملاحظة ومحاكاة سلوك البالغين. من ذلك أنه في

اللعب التمثيلي لأطفال جماعة كبيل ***Kpelle*** من ليبريا يمثل الأولاد والبنات في عمر ٤-١١ سنة بعض أنشطة البالغين الروتينية. على سبيل المثال لاحظت لانسي ***Lancy*** (١٩٩٦) ولدًا من جماعة كبيل يطارد بجرس بنتين صغيرتين تجريان في المطبخ. كان الولد يمثل كلبًا والبنات ظباءً. ورجال كبيل عندما يصطادون الظباء يستخدمون كلاب صغيرة بأجراس حول رقابها. وهناك نوع آخر من اللعب لوحظ بين بنات جماعة كبيل في عمر ٤-٦ سنوات وهو طحن الأرز في هاونات من الطين. والبنات يستخدمن لذلك مدقات طولها متر تقريبًا للطحن، وتقوم البنات كثيرًا بالطحن معًا في نفس الوقت. وفي جماعة ريفية من نيانسونجو ***Nyansongo*** بكينيا لوحظ الأطفال وهم يساعدون البالغين في أنشطة العمل مثل العناية بالحيوانات والأطفال الأصغر. والبالغون لا يشجعون اللعب ولا يقدمون مساعدة أو لُعب للأنشطة اللعبية. وهنا كان الأطفال يلعبون مع أشقائهم وأبناء أعمامهم في مجموعات مختلطة الأعمار، ويُدْخِلون اللعب في المهام (***Edwards, 2000***). والأطفال الهنود من جماعة أوي-زافانتي ***A'uwe Xavante*** أيضًا يجمعون اللعب مع المهام المنزلية (***Nunes, 2002***).

قام موريس وأوتا (٢٠٠٣) بملاحظة لعب ١٩ طفلاً في عمر الخامسة في مدرسة تقع على شاطئ إتامامبوكا ***Itamambuca*** على الساحل الشمالي لولاية ساو باولو. كان معظم آباء هؤلاء الأطفال مستأجرين أو بستانيين ومعظم أمهاتهم منظفات منازل. أُعِد لهؤلاء الأطفال منطقة واسعة للعب، تتكون أساسًا من ملعب كرة قدم تحيط به غابة محلية. وهنا مَثَّل الأطفال أنهم يركبون خيولاً أو أنهم كلابًا، وأدخلوا ثعابين خيالية في مشاهد اللعب، وقاموا بعمليات شراء صغيرة من دكاكين البقالة، وكنسوا الحديقة، وسبحوا في النهر، واستحموا في الشلالات. وتلك الأنواع من النشاط لا توجد في لعب الأطفال الحضريين. فهي تمثل روتين البالغين في الجماعة المحلية التي تعيش على الشاطئ.

إن الموقف الحضري الحديث يختلف تماما عن ذلك. ففي الأماكن التي يتوفر فيها تلفزيون، يقضي الأطفال وقتا أقل في اللعب من الأطفال الذين لا يتوفر عندهم تلفزيون (*Van der Voort & Valkenburg, 1994*). فقد وجد تاكوشي *Takeuchi* (١٩٩٤) أن الوقت الذي يقضيه الأولاد اليابانيون في اللعب خارج البيت يتناسب عكسيًا مع الوقت الذي يقضونه في ألعاب الفيديو. وعلى خلاف ذلك، فإن الأطفال الذين يعيشون في الأماكن الريفية، حتى رغم إتاحة بعض وسائل الإعلام، تتاح لهم في الغالب حرية أكثر، وتدخل أقل من البالغين، وفضاءات أوسع، ورفاق متاحين أكثر، وهي كل العوامل التي تؤيد حدوث اللعب.

أما في المجتمعات الصناعية فتكون فرصة الأطفال لمراقبة أعمال البالغين محدودة عادة عن أطفال المجتمعات غير الصناعية، لكنهم يتعرضون أكثر للعب المصنعة ووسائل الإعلام. والأطفال يقلدون أنشطة الحياة اليومية في لعبهم، مثل الطبخ والاستحمام والتحدث في الهاتف والتسوق والعناية بالدمى التي على شكل أطفال رضع، لكنهم ينخرطون أيضا في اللعب خارج هذا المدى مثل السفر عبر الفضاء والبساط السحري والأبطال الخارقين والأشباح (*Edwards, 2000*). وقد سجل موريس وكارفالو (١٩٩٤) ٢٣٧ حادثة لعب خيالي في اللعب الحر بين أطفال الرابعة من العمر بأحد مؤسسات ما قبل المدرسة في ساو باولو بالبرازيل. وقد أثرت شخصيات وسائل الإعلام كثيرا في اختيار موضوعات التمثيل والتخيل، وبدرجة أكبر بين الأولاد عن البنات.

وقد لاحظ فان دير فورت وفالكنبرج ***Van der Voort and Valkenburg*** (١٩٩٤) أيضا هذا الاختلاف بين الجنسين في دراستهما لتأثير التلفزيون على اللعب الرمزي. فبينما فضلت البنات لعب مشاهد إعداد الطعام والمشاهد المنزلية (الأم، الابنة، الخادمة)، وبناء البيوت والقلاع، وتقليد حيوانات مثل الفراشات والطيور، فضل الأولاد لعب الأبطال الخارقين، والقتال بأسلحة (سيوف، مسدسات) أو بدون أسلحة، والمطاردات البوليسية والحروب والطائرات والصواريخ، وتقليد

حيوانات مثل الأسود والديناصورات. والتضمين الكبير لوسائل الإعلام في موضوعات لعب الأولاد يمكن تفسيره بغياب الاحتكاك مع أحد أدوار الذكور في الحياة اليومية، وتنفيذ أنشطة مشتركة، وأيضًا لأن أغلب الشخصيات الرئيسية في أفلام الحركة والحرب تكون ذكورًا.

ففي المراكز الحضرية الكبيرة، عندما يكون كل من الأب والأم يعملان، يبقى الأطفال عادة مع مقدم رعاية أو في مؤسسات مثل مراكز الرعاية النهارية. وفي كلتا الحالتين يكون مقدمو الرعاية عادة نساء، وذلك يوفر للأطفال احتكاكًا أكثر بنماذج أدوار نسائية، ومقارنة بالبنات يفتقر الأولاد إلى نماذج أدوار جنسهم للأنشطة الواقعية. وقد لاحظ موريس وكارفالو أن الأب عندما يُمَثَّل في اللعب الرمزي، فإنه يُصَوَّر عادة وهو يقود السيارة أو يغادر البيت إلى العمل أو يعود إلى البيت من العمل، دون وجود أي نشاط عيني بين المغادرة والعودة. وفي سياق مدينة كبيرة مثل ساو باولو "يميل الأب لأن يكون بعيدًا وليس نموذجًا متاحًا للأولاد" (*Morais & Carvalho, 1994, p. 24*).

انخراط البالغين في لعب الأطفال: ثلاثة أنواع من المجتمعات؟

إن الطريقة التي ينظر بها البالغون في الثقافة المعينة إلى اللعب يكون لها تأثيرًا قويًا من عدة نواحي: التفاعلات بين الآباء/الأمهات والأطفال، والتحفيز المقدم للأطفال، وتوفر اللعب أو أماكن اللعب. وقد رأينا في الفصل الثاني كيف تطورت "روح اللعب" في المجتمعات الغربية الحديثة بتأكيدها القوي على قيمة اللعب ودوره في التعلم. وتَصَوُّر أن اللعب مهم لنمو الطفل، وبالتالي يجب أن يُشَجَّع واضح جدًا في المجتمعات ذات الإتاحة الأكبر للمعلومات، في الطبقات الوسطى والعليا (*Goncii et al., 2000*)، وفي المجتمعات الصناعية (*Roopnarine & Johnson, 1994*)، وفي الأسر الأمريكية الأوروبية (*Farver, Kim & Lee-Shin, 2000*). ويقدم جاسكنز وهايت ولانسي *Gaskins, Haight and Lancy*

(٢٠٠٧) وصفًا لثلاثة أنواع من المجتمعات تتميز بسيادة اتجاهات مختلفة نحو اللعب: "اللعب المُشَجَع ثقافيًا"، و"اللعب المقبول ثقافيًا"، و"اللعب المبتور ثقافيًا".

يشير "اللعب المُشَجَع ثقافيًا" ***Culturally cultivated play*** في الأساس إلى الأسر الأمريكية-الأوروبية من الطبقة الوسطى الحضرية. تؤكد هذه الأسر على الفردية والتعبير عن الذات، كما أنها (بعد انتشار مفهوم "روح اللعب"، راجع الفصل الثاني) "تعتقد 'أن اللعب هو عمل الأطفال'" (ص، ١٨١). وفي هذه الأسر يحاول الآباء/الأمهات أن يلعبوا مع أطفالهم، ويذهب الأطفال إلى مراكز الرعاية النهارية أو المدارس التي يتوفر فيها كثيرًا من الأشياء للعب، واللعب هنا يُحفَز بسبب وجود اللُعب، وكذلك بفضل مقدمي الرعاية الذين يلعبون مع الأطفال. والآباء/الأمهات عندما يلعبون يفكرون في أهمية ذلك النشاط للنمو المعرفي للأطفال وزيادة مهاراتهم الاجتماعية (***Farver et al., 2000; Roopnarine & Johnson, 1994***). بل إنه في بعض المجتمعات، مثل الولايات المتحدة الأمريكية، يُنتَقَد التدريس المباشر لكونه غير ملائم للأطفال الصغار من منظور النمو، ووفقًا لهذه الرؤية يُفَضَل اللعب لتعزيز الكفاءة والنجاح الأكاديمي (***Bornstein et al., 1999***)، ولذلك يُشَجَع المربون ومقدمي الرعاية على اللعب مع الأطفال واستخدام اللُعب كوسيلة للتدريس.

وفي دراسة لجونشي وميستري وموزير ***Goncii, Mistry, and Mosier*** (٢٠٠٠) في مناطق حضرية بمدينة قيصرية التركية ومدينة سولت ليك بالولايات المتحدة، وُجِد أن أنشطة الأطفال تكون معزولة عن البالغين، وأن الأطفال يكونوا تحت عناية مقدمي الرعاية في أثناء وجود أبائهم/أمهاتهم في العمل. وفي هذه المجتمعات، التي يكون توفر أطفال في نفس العمر للعب محدودًا فيها، يلعب الأطفال مع البالغين أكثر مما يلعبون مع أطفال آخرين. ومقدمو الرعاية في الغالب ينفذون الأنشطة بطريقة لعبية ويثمنون اللعب لأنهم يعتقدون أنه يسهم في نمو الطفل وإعداده للمدرسة. وهناك بالطبع تنويعات داخل هذا المدى من الاتجاهات.

ففي تايوان، على سبيل المثال تشجع الأمهات عادة اللعب التمثيلي، لكنهن يستخدمنه أيضًا لممارسة السلوك الملائم مثل طريقة مخاطبة الآخرين وأشكال الروتين الاجتماعي الملائم (*Haight, Wang, Fung, Williams, & Mintz, 1999*).

ويشير "اللعب المقبول ثقافيًا" ***Culturally accepted play*** إلى المجتمعات التي فيها يتوقع الآباء/الأمهات من الأطفال أن يلعبوا، ولا يرفضون اللعب، لكنهم لا يستثمرون كثيرًا من الوقت أو الطاقة في دعم اللعب. وعمل لانسي مع شعب كبيل في ليبريا يقدم مثالاً لهذه المجتمعات، وكذلك دراسة بوك ***Bock*** في دلتا أوكافانجو ***Okavango Delta*** (راجع الفصل السابع). في هذه المجتمعات يبدأ النظر إلى الأطفال على أنهم مفيدين في الاعتناء بالأشقاء الأصغر وأداء مهام التعيش بداية من عمر السادسة تقريبًا، لكن البالغين مع ذلك يرون أن اللعب غير ضار وأنه وسيلة لشغل الأطفال حتى يكبروا بما يكفي لكي يكونوا مفيدين.

وبوجه عام تتميز المجتمعات غير الصناعية (*Roopnarine, Hossain, Gill, & Brophy, 1994*) والمجتمعات الريفية والأسر منخفضة الدخل (*Goncii et al., 2000*) بأن البالغين فيها لا يشجعون اللعب، ولا يحاولون أن يكرسوا وقتًا للعب مع أطفالهم. فاللعب ليس بالتأكيد من اهتمامات البالغين في هذه المجتمعات. وشريك اللعب مع الأطفال يكون في أغلب الأحيان ليس أحد البالغين. فالبالغون يهتمون بمهامهم اليومية ويتركون أمر اللعب للأطفال الآخرين. ولذلك يلعب الأطفال أكثر مع الأطفال الآخرين، بدون إشراف دائم من البالغين، وفي أماكن لم تبنى خصيصًا للعب، وبأشياء تتوفر في الطبيعة (وليس لُعبًا مصنعة).

وعندما يلعب البالغون مع الأطفال في هذه المجتمعات فإنهم لا يهتمون بالفوائد التي قد تعود من اللعب على نمو الأطفال كما يحدث في المجتمعات الغربية الصناعية. ففي الهند على سبيل المثال، فإن الآباء/الأمهات عندما يلعبون مع أطفالهم فإنهم يلعبون من أجل متعة اللعب نفسه ولإدخال السرور على أطفالهم (*Roopnarine et al., 1994*). وقد لاحظ مارتيني ***Martini*** (١٩٩٤) الأطفال في

جزر مركوساس *Marquesas* في بولينيزيا، ووجد أن الرجال عندما يغادرون البيت في الصباح الباكر لصيد السمك تنشغل النساء بعدة أعمال منزلية روتينية، ويستيقظ الأطفال ثم يعدون فطورهم بأنفسهم، ويعتنون بأشقائهم الأصغر، ويقومون بمهام منزلية بسيطة، ويذهبون إلى المدرسة. ويلعب هؤلاء الأطفال في مجموعات بعيدًا عن إشراف البالغين، وهم عادة لا يطلبون منهم حل النزاعات التي تنشأ في اللعب. وبعد ملاحظة الأطفال في مجتمعات الصيد والجمع وغيرها من المجتمعات التي لا تعتبر اللعب مهمًا للنمو المعرفي للأطفال، دفع جوسو وآخرون (٢٠٠٥) بأن من وظائف اللعب أن يشغل الأطفال حتى يتمكن البالغون من أداء أعمالهم الروتينية.

وفي بعض الجماعات الزراعية، كما في سان بيدرو بغواتيمالا ودول-كي-باتي *Dhol-Ki-Patti* بالهند، حيث يشارك الأطفال في أنشطة البالغين ويسهمون في الاقتصاد الأسري من عمر مبكر جدًا، يُنْظَر أيضًا إلى اللعب بوصفه نشاطًا طفوليًا، ويترك البالغون الأطفال أحرارًا للعب مع بعضهم. ويعتقد مقدمو الرعاية في تلك الجماعات أن استكشاف الأشياء ملائم للطفل بمفرده، دون وجود البالغين. وفي الغالب تتكون مجموعات اللعب من أقارب الطفل (الأشقاء وأبناء العم) وكذلك الأطفال الآخرين في الحي. وفي الوقت الحالي يسود تكرار منخفض للعب في أزواج بالغ-طفل، وتكرار أعلى للعب في مجموعات معقدة تتكون من الأقارب والجيران (*Goncii et al., 2000*).

ويشير "اللعب المبتور ثقافيًا" *Culturally curtailed play* إلى المجتمعات التي لا يتسامح البالغون فيها مع الحد الأدنى من اللعب. وتقدم دراسة جاسكنز (١٩٩٦، ١٩٩٩، ٢٠٠٠) لشعب يوكاتان مايا *Yucatan Maya* بالمكسيك مثالاً لهذه المجتمعات. فالأطفال هنا ينشغلون في الجري لنقل الرسائل ومرافقة الآباء/الأمهات وغيرها من الأنشطة بداية من عمر ٣ أو ٤ سنوات. والآباء/الأمهات يعتقدون أن الأطفال يحتاجون إلى اكتساب المهارات من خلال

الملاحظة والمحاكاة، ولا يحظى اللعب بمكانة متميزة. بل يرون أن اللعب "لا قيمة له غير إلهاء الأطفال عندما لا يكون بمقدورهم المساعدة في العمل الجاري، وكونه علامة على أن صحة الأطفال جيدة"، و"اللعب التمثيلي الكثيف على وجه الخصوص مشكوك في ملاءمته للأطفال، إذ يعتقد البالغون أن المرء يجب أن لا يكذب حتى في الدعابة. وكذلك القصص، المكتوبة أو الشفهية، تعد من الأنواع التي لا تحظى بتقدير" (*Gaskins et al., 2007, p. 192*). فالمايا يثمنون اللعب فقط بقدر ما يلهي الأطفال ويسمح للبالغين بإنهاء مهامهم، فضلاً عن كونه علامة على الصحة (*Gaskins, 2000*).

البيئة المادية:

إن تصورات البالغين المختلفة للعب يمكن أن تتجلى ليس فقط من خلال سلوك البالغين نحو لعب الأطفال وإنما أيضًا من خلال الأشياء التي يوفرونها. فالأشياء التي تُوَفَّر للأطفال لها معنى، ويمكن بالفعل أن تُحَمَّل بقيم ثقافية من المجتمع الذي تنتمي إليه. واللُعب تُختار من أجل تسلية الأطفال وإشباع حاجاتهم البدنية والاجتماعية-الانفعالية، وأيضًا لأنها رموز اجتماعية ترسل إشارة صريحة حول الاتجاهات والممارسات الثقافية (*Gosso et al., 2006*).

إن الأشياء التي تُوَفَّر للطفل، على سبيل المثال، يمكن أن تشجع أنواعًا معينة من اللعب. ففي المجتمعات الأمريكية والأوروبية التي تثمن اللعب (*Haight et al., 1999*)، وفي مدارس الطبقة الوسطى والعليا في البرازيل (*Gosso et al., 2006*)، يُوَفَّر للأطفال كثيرًا من الأشياء المصغرة التي تعزز اللعب الرمزي. أما في المجتمعات الأخرى حيث تتمثل الأشياء المتاحة للعب في المواد الطبيعية مثل الأحجار والرمل والماء والأشياء الأخرى التي ليس لها وظيفة محددة أو بناء

واضح (كالصناديق والاسطوانات الكرتونية وغيرها)، فيلعب الأطفال في الغالب بمفردهم أو بالتوازي مع أطفال آخرين (*Rubin & Howe, 1985*).

وفي كثير من الجماعات الهندية الأمريكية الجنوبية يتسلم الأولاد من أبائهم لُعب على شكل أقواس وسهام، بينما تتسلم البنات من أمهاتهن سلال (*Clastres, 2003; Gosso, 2005*). وهنا يكرر الآباء/الأمهات الهنود فحسب ما فعله معهم أباؤهم/أمهاتهم وهم أطفال، فهم يتبعون التقاليد، ولا يستهدفون صراحة تعليم أو تعزيز الأدوار المميزة للجنسين. والشخص الذي يلاحظ قرية هندية يبدو له أن البالغين لا يهتمون بنمو الأطفال. في حين أن معنى الأشياء التي تُعطى للأطفال يحظى بأهمية كبيرة في هذا الجماعات (*Gosso, 2005*). فالبنت الهندية لا تتوقع أن تتسلم قوسًا وسهامًا، وكذلك الولد لا يتوقع أن يتسلم سلة! وبالمثل في الثقافات الأخرى لا يُتوقع أن يأخذ الولد دمية أو عروسة أو تأخذ البنت سيارة لعبة. فاللُعب رموز ترسل معاني صريحة للطفل، وهي أيضًا أدوات يستخدمها الأطفال للتعبير عن خيالهم بطريقة مستقلة، وكذلك نموهم الانفعالي-الاجتماعي (*Sutton-Smith, 1986*).

إن المجتمعات التي تثمن النمو المعرفي والتفكير الرمزي المجرد توفر في الغالب لُعبًا تتمثل وظيفتها في تحفيز مهارات الطفل المعرفية والرمزية واللغوية. وعلى العكس من ذلك ثمة جماعات ثقافية أخرى، تلك التي تتبنى القيم التعاونية وتؤكد على التفكير العملي، تشجع اللعب الذي يتضمن أنشطة بدنية وعملية وألعاب تعاونية (*Gosso et al., 2005; Morais, 2004*). واختيار الأشياء والأنشطة التي تُوَفر للطفل يكون عملية واعية أكثر في المجتمعات التي تلعب مع أطفالها من أجل تنمية مهارات محددة. أما المجتمعات التي تفتقر إلى هذا الاهتمام فتوفر الأشياء والفرص بالطريقة المتوارثة، أي بإتباع التقاليد، دون هدف واعي، لكننا إذا لاحظنا اللعب بعناية وبالتفصيل يتضح لنا أن اللعب يعيد إنتاج ثقافة البالغين التي تتجلى في

رؤية البالغين للأطفال، كما أن القيم المهمة لهذه الثقافة أو تلك ستكون موجودة في عملية إعادة الإنتاج (*Gosso et al., 2005*).

التشابهات والاختلافات عبر الثقافات

إن الأطفال في كل مكان يلعبون، بغض النظر عن الثقافة والمكان، وفي كل مكان يعتبر لعب الطفل علامة على النمو الصحي. لكن اللعب لا يتباين كثيرًا في الثقافات المختلفة، ومن خلال دراسة لعب الأطفال نستطيع أن نفهم العمليات النفسية المهمة، كما نستطيع أن نتعلم المزيد حول البعد الثقافي-الاجتماعي للمجتمعات. فكما أن للعب أبعادًا عمومية، له أيضًا جوانب خاصة بكل ثقافة.

وتكشف الدراسات العابرة للثقافات أنه في كل من مجتمعات التعيش والمجتمعات الصناعية يتاح للبنات وقت فراغ للعب أقل من الأولاد. وذلك يرجع في الأساس إلى المطالب الأكثر التي تُفرض على البنات بأداء مهام منزلية والعناية بالأشقاء الأصغر. فضلاً عن أن الأعمال المنزلية الروتينية التي تُعطى عادة للبنات، مثل تنظيف البيت والعناية بالأشقاء الأصغر وإعداد الطعام، تُؤدَى داخل البيت، في حين أن الأعمال الروتينية التي تُعطى عادة للأولاد، مثل أعمال البستنة وتوصيل الرسائل، تُؤدَى خارج البيت (*Larson & Verma, 1999*). ولذلك لا يخضع الأولاد لملاحظة مباشرة من البالغين وتتاح لهم فرص لمزج المهام باللعب أكثر من البنات.

ثمة تشابه آخر لوحظ في اللعب عبر الثقافات المختلفة وهو الاختلاف بين الجنسين والتفرقة حسب العمر والجنس في مجموعات اللعب. والتفرقة الجنسية موثقة على نطاق واسع، وكذلك الاختلاف بين الأولاد والبنات في لعبهم. فبداية من عمر مبكر جدًا يقترب الأطفال من الأطفال الآخرين من نفس الجنس والعمر. ويبدو أن هناك مصالح مشتركة تجمعهم طبيعيًا معًا بصرف النظر عن المكان الذي

نشئوا فيه. والاعتقاد بأن الأولاد يجب أن يلعبوا بطريقة معينة بينما يجب على البنات أن تلعبن بطريقة مختلفة يمارس أيضًا -أي الاعتقاد- في بعض الثقافات تأثيرًا أقوى منه في ثقافات أخرى.

لقد أدى التصنيع المتزايد إلى تغيير بعض جوانب تنظيم الحياة الأسرية، وهو ما أدى بدوره إلى تغيير تربية الأطفال، وكذلك مدى توفر الرفاق. وذلك يؤثر على الاختلافات في اللعب. ففي المجتمعات غير الصناعية الأكثر تقليدية التي تقوم على الأسرة الممتدة يعهد الآباء/الأمهات إلى أقاربهم وأصدقائهم المقربين، وكذلك الأطفال الأكبر سنًا، بالمساعدة في العناية بأطفالهم. كما يلعب الأطفال مع رفاقهم الذين ربما يكونوا أبناء عمومتهم أو أشقائهم أو أصدقائهم، ولا يشترط أن يكونوا في نفس العمر، وهذا يوفر بيئة غنية ومعقدة من منظور التفاعل الاجتماعي. وفي معظم هذه المجتمعات ينشغل البالغون بتحصيل الرزق، وربما لذلك يعتبرون الأنشطة اللعبية "شأن الأطفال"، أي شأن يخص الأطفال وحدهم. ووفقًا للانسي ***Lancy*** (١٩٩٦) فإن الأطفال هنا يحاكون أبائهم، ويتعلمون بذلك المهام وأشكال الروتين الرئيسية لجماعتهم الثقافية-الاجتماعية.

وعلى الطرف الآخر من المتصل، في المجتمعات الصناعية، التي تقوم على الأسرة النووية، يبدأ الأطفال في الذهاب إلى مراكز الرعاية النهارية من عمر مبكر جدًا، ويقضون وقتًا أطول مع أطفال من نفس العمر، وذلك لأن أمهاتهم يعملن ولا يستطعن الاعتماد على مساعدة الأقارب أو الأصدقاء للعناية بأطفالهن. وكذلك الوقت الذي يُقْضَى مع أطفال من أعمار مختلفة يكون محدودًا. وفي هذه المجتمعات تُعَوِّل أهمية أكبر على اللعب ونتائجه على النمو الصحي للطفل. وهنا أيضًا يتلقى الأطفال تحفيزًا أكبر من خلال التفاعلات اللعبية مع البالغين، كما أن الأنشطة التي تقدم للأطفال تأخذ ذلك في الحسبان، وتسترشد أيضًا ببحوث نمو الطفل.

وهذا الاهتمام الأكبر باللعب والتفاعل اللعبي بين الآباء/الأمهات والأطفال في المجتمعات الحديثة ربما يكون ناتجًا عن فقدان فرص اللعب مع الأقران التي تحدث طبيعيًا في المجتمعات غير الصناعية. لكن لعب البالغ-الطفل يختلف عن لعب الطفل-الطفل، كما يختلف اللعب بين الرفاق في بيئة مراكز الرعاية النهارية أو المدرسة عن اللعب بين أطفال مختلفي الأعمار في بيئات لا تخضع لإشراف البالغين. ففي المدارس ومراكز الرعاية النهارية يكون مقدمو الرعاية مسئولين عن الأطفال، ويجب أن يتأكدوا من أن الطفل في مأمن. فأي مشكلة هنا تكون مسئولية المؤسسة. وهذا القلق، الذي يكون مفرطًا في بعض الأحيان، وما ينتج عنه من إشراف ومراقبة دائمين، قد يعيق الطفل عن أن يعرف حدود كفاءته، وكذلك كفاءة رفاقه، أثناء اللعب.

وفي مقابل ذلك نجد أن الأطفال الهنود الأمريكيين (*Cohn, 2002; Gosso, 2005; Gosso et al., 2005*) والأطفال من جزر ماركوساس *Marquesas* (*Martini, 1994*) يلعبون في أماكن قاسية دون أي إشراف من البالغين، وفي الغالب تنتشر في أماكن لعبهم أشياء حادة وخطرة، لكنهم في الغالب لا يتعرضون للأذى. فبين أطفال باركانا الذي درسهم جوسو (٢٠٠٥) لا توجد سجلات لحوادث تتضمن أشياءً حادة. لكن هناك بالتأكيد بعض التعليم الشكلي، ربما من الرفاق الأكبر سنًا، ينقل المعلومات بشكل كفء حول طرق التعامل مع أخطار البيئة وطرق الاستخدام المناسبة للأشياء الخطرة. بل إن تعليمنا في المجتمعات الحديثة ربما لا يكون بكفاءة تدريس هذه الحدود بطريقة طبيعية، كما يحدث في المجتمعات الأخرى، ولذلك يتوجب علينا أن نراقب أطفالنا باستمرار.

إن التفاعل مع أطفال من أعمار أخرى ربما تكون له هو الآخر أهمية وظيفية فريدة. فهذا النوع من التفاعل يمكن أن يقدم فهمًا أفضل للآخرين، من حيث أن الأطفال الأكبر سنًا يتقبلون حدود الأطفال الأصغر، وكذلك الأطفال الأصغر يتعلمون التعامل مع الأطفال الأكبر سنًا، بينما يتعلم الأطفال عمومًا التفاوض حول

اللعب دون تدخل كبير من البالغين. إن التنشئة المشتركة للأطفال من أعمار مختلفة تنتج عادة فرصًا أكثر للعناية بالأطفال الأصغر من جانب الأطفال الأكبر، وهو ما أسماه كارفالو وبيرالدو "العناية الأمومية" ***mothering*** التي عرفاها بـــ"الحضور المبكر للقدرة على تعرف وتبني منظور الآخرين والتفاعل من منطلق مراعاة الآخرين" (ص، ٥٩).

إن أسلوب الحياة في المجتمعات الحديثة يقيد فرص اللعب مع أطفال من أعمار مختلفة في بيئات متنوعة، وفي نفس الوقت، وربما كتعويض عن ذلك التقييد، توفر هذه المجتمعات بدائل مثل اللُعب المتقنة جدًا والألعاب الإلكترونية والتفاعل الأكثر تواترًا بين الطفل والبالغين. ومقارنة هذا السيناريو بسيناريو المجتمعات غير الصناعية التي تعطي الأطفال الحرية للعب بما يريدون ومع من يريدون، يبدو أن المجتمعات الحديثة أكثر تركيزًا على الأطفال من المجتمعات غير الصناعية التي يكون الطفل فيها مجرد عضو آخر في المجتمع، ليس له مكانة خاصة. هذا لا يعني أن الأطفال أكثر أهمية في المجتمعات الحديثة عن المجتمعات التقليدية. فبوجه عام يحظى الأطفال بالحب في كل المجتمعات والثقافات. وعلى سبيل المثال ثمة تقارير تتحدث عن عناية ومودة كبيرتين نحو الأطفال ليس فقط بين الهنود البرازيليين في القرنين السادس عشر والسابع عشر (***Chaves, 2000***)، وإنما أيضًا في الوقت الحاضر بين هنود زافانتي (***Maybury-Lewis, 1956;*** ***Nunes, 2002***).

إن اختلافًا هامًا بين جماعات التعيش ***subsistence*** التي تعيش في مجموعات مكونة من أسر ممتدة (مثل الهنود وجماعات الصيد والجمع والمجتمعات الريفية)، والأسر النووية في المجتمعات الحديثة، ربما يكمن في أن الأولى عندما يولد فيها طفل جديد يفقد الطفل الأكبر سنًا مكانته، ويصبح مجرد عضو آخر من الجماعة. ومن ذلك الحين تتغير الحياة، ويتغير مقدار الانتباه المقدم لذلك الطفل. وهذا يحدث في حوالي عمر الثالثة أو الرابعة، أو بعد الفطام، أو

عندما يتمكن الطفل من المشي مع الأطفال الأكبر، الذين يبدءون حينئذ في الاعتناء بالأطفال الأصغر.

أما في المجتمعات الحديثة فإن الأزواج ينجبون عددًا أقل من الأطفال، بل إن كثيرين منهم لا ينجبون أكثر من طفل واحد، ولذلك يتلقى الأطفال عادة نفس مستوى الاهتمام تقريبًا حتى سن البلوغ. وعندما يولد طفل آخر يفقد الطفل الأكبر بعضًا من انتباه الآباء/الأمهات، لكنهم يحرصون عادة على ألا يجعلوا الطفل الأول يشعر بأنه مرفوض. والاختلاف في تغير مكانة الطفل يمكن تفسيره بدرجة كبيرة بعدد الأطفال في كل أسرة. ففي مجتمعات التعيش ينجب الأزواج أطفالاً أكثر من الأزواج في المجتمعات الحديثة، وبذلك يكون الاستثمار الوالدي لكل طفل أقل.

وبوجه عام، وبصرف النظر عن نوع المجتمع، تشير كل الدراسات إلى أن الأطفال يمثلون الواقع الذي يسمح لهم بملاحظته، فيخلقون ثقافتهم الخاصة. فالأطفال الذين يعيشون بدرجة كبيرة من الحرية بين البالغين، دون وسائل إعلام، ودون إشراف كبير، والأطفال الذين يتاح لهم قدر من الوصول إلى أنشطة البالغين، حتى مع وجود ضعيف لوسائل الإعلام، يمكنهم أن يمثلوا جيدًا أنشطة البالغين في جماعاتهم. والأطفال في المراكز الحضرية الكبيرة أيضًا يمثلون أنشطة البالغين في جماعاتهم عندما يلعبون التسوق وعندما يقلدون آبائهم وهم يخرجون من البيت إلى العمل ويعودون منه. فهذا هو الواقع الذي يستطيعون عادة أن يرونه. وكذلك نظرًا لأن جزءًا كبيرًا من وقتهم يُقضَى في مشاهدة شخصيات الإعلام، فإن هذه الشخصيات تؤثر على أنشطتهم اللعبية.

إن الأطفال من كل المجتمعات يخلقون طرقهم الخاصة لتمثيل العالم، ليس فقط من خلال ملاحظة البالغين، وإنما أيضًا من خلال التفاعل مع الأطفال الآخرين. وهم يمزجون مكونات من واقعهم وإبداعهم وخيالهم لتعديل القواعد وخلق قواعد أخرى جديدة، أو لإدخال عناصر جديدة على اللعب. وكل ذلك يصبح مفهومًا

بسهولة أكثر عندما يتم التشارك فيه مع أطفال آخرين من نفس الجماعة الاجتماعية.

قراءات أخرى:

H. Schwartzmann, Transformations: The Anthropology of Children's Play (1978) is a thoughtful and wide-ranging book, that provided an impetus for anthropologists to returen seriously to the topioc of children's play. For an anthropological perspective on play in a specific culture, D. F. Lancy 1996: Playing on the Mother-Ground, New York: Guilford Press, is an account of play in the life of the Kpelle people of Liberia.

الفصل السادس

لعب الأنشطة البدنية

اللعب التمريني واللعب الخشن

إن غالبية الناقش حول لعب الأطفال في كل من الكتب والمقالات البحثية يتعلق باللعب بالأشياء واللعب التمثيلي واللعب الدرامي-الاجتماعي، وهي موضوعات سنفحصها أكثر في الفصول السابع والثامن والتاسع. بل إن المخطَطَين التصنيفيين الرئيسيين للعب عند بياجيه وسميلانسكي -اللذين راجعناهما في الفصل الثاني- يركزان أساسًا على هذه الأنواع، ولا يعيران انتباهًا إلى لعب الأنشطة البدنية أو اللعب الخشن. كما أن اللعب بالأشياء واللعب التمثيلي والدرامي-الاجتماعي تستحوذ على اهتمام المعلمين لأنها كما يبدو تحقق فوائد ووظائف مهمة لتعلم المهارات التي يرى المعلمون والمربون أنها مفيدة. حيث يذهب المنظرون والباحثون على تنوع اهتماماتهم إلى أن هذه الأشكال من اللعب تعزز مهارات حل المشكلات والابتكار واستخدام اللغة والمهارات الاجتماعية، مثل لعب الأدوار، والمهارات المعرفية، مثل القدرة على الاحتفاظ (*Bruner, 1972; Dansky & Silverman, 1975*). ورغم أن الناس يتبنون هذه الإدعاءات بحماسة زائدة، فإن نظرة متأنية على الأدلة البحثية (*Smith, 1988*) تعطي انطباعًا بأن من المعقول جدًا أن اللعب بالأشياء واللعب التمثيلي يعطيان خبرات مفيدة وممتعة تُكتسَب منها مهارات كثيرة. فضلاً عن أن هذه الأشكال من اللعب تكون عادة هادئة و"تُدار بسهولة" في بيئة الصف أو مجموعة اللعب.

وربما نتيجة لهذه العوامل أُهمِل لعب الأنشطة البدنية نسبيًا في الأدبيات البحثية ومن جانب المربين. لكننا نعرف أن الأطفال يقضون بالفعل وقتًا طويلاً في

الجري والقفز والتسلق والطفر والعراك اللعبي، وفي الغالب بغرض المرح فقط، وفي بعض الأحيان كجزء من ألعاب مثل "اللمسة" *tag*. وهذا اللعب يمكن أن يتضمن أشياءً (كالأشجار والحبال وغيرها)، لكنه في الغالب لا يتضمن أشياءً. سنراجع في الفصل الحالي هذه الأنواع من اللعب، ومنها العراك اللعبي واللعب الخشن. وسوف نحاول أن نجيب عن التساؤلات التالية: ما أنواع اللعب المتضمنة؟ ما الاختلافات العمرية والجنسية الموجودة؟ ماذا يكتسب الأطفال من هذه الأنواع من اللعب، وما وظيفتها في النمو؟ وسوف نعود إلى مضامين ذلك بالنسبة للآباء/الأمهات والمعلمين ومشرفي ساحات اللعب وعمال اللعب ***playworkers*** في الفصل العاشر.

مراحل لعب الأنشطة البدنية

قدم بيليجريني وسميث (*1998a*) مراجعة شاملة للأدلة البحثية حول لعب الأنشطة البدنية ***physical activity play***. وذهبا إلى أن لعب الأنشطة البدنية (الذي يُعَرَف بأنه الأنشطة التي تتضمن توظيف العضلات الكبيرة) ينقسم إلى ثلاثة أنواع رئيسية تتبع مسارات زمنية متداخلة ولكن متسلسلة. هناك أولاً "القوالب النمطية الإيقاعية": الحركات الجسمية التي تميز الأطفال الرضع مثل الرفس بالأرجل والتلويح بالأيدي. يلي هذه المرحلةَ في سنوات ما قبل المدرسة "اللعب التمريني": الجري والقفز والتسلق وحركات الجسم الإجمالية التي يمكن أن تؤدَى وحدها أو مع أخرى، وهذا اللعب يزيد تكراره من السنة الثانية إلى ما قبل المدرسة، ويبلغ ذروته في بدايات المدرسة الابتدائية (الطفولة)، ثم يتراجع تكراره. وبالتداخل مع هذه المرحلة وبعدها يظهر "اللعب الخشن" والعراك اللعبي والمطاردة اللعبية التي يزداد تكرارها من السنة الثانية مرورًا بما قبل المدرسة حتى المدرسة الابتدائية، وتبلغ الذروة في عمر أواخر المدرسة الابتدائية أو المدرسة المتوسطة، ثم تبدأ في التراجع.

القوالب النمطية الإيقاعية:

في دراساتها الطولية للقوالب النمطية الإيقاعية *rhythmic stereotypies* في السنة الأولى من العمر، ناقشت ثيلين *Thelen* (١٩٧٩) هذه القوالب بالتفصيل. وهي تعرفها بأنها حركات إجمالية ليس لها أية وظيفة ظاهرة، مثل هز الجسم والرفس بالقدم. وقد سبق لبياجيه أيضًا أن وصف هذه الحركات في كتاباته حول اللعب الحس-حركي. ومن المحتمل أن يكون بدء القوالب النمطية الإيقاعية يخضع لسيطرة النضج العضلي-العصبي. وتُلاحَظ هذه الحركات لأول مرة عند الولادة، وتصل ذروتها عند عمر ستة أشهر تقريبًا. ويقضي الأطفال في المتوسط حوالي ٥% من وقتهم في عمل هذا السلوك النمطي الإيقاعي (*Thelen, 1980*)، لكنه يمكن أن يرتفع إلى ٤٠% من وقت الطفل تقريبًا في فترات الذروة. ورغم أن هذا السلوك يكون في العادة انفراديا، فإن فرص اللعب البدني المتشابهة يمكن أن تحدث في سياق تفاعل البالغ-الطفل. فمثلاً الآباء/الأمهات الذين يهزهزون الأطفال والأخيرين على ركبتهم ويلقونهم في الهواء (*Roopnarine, Hooper, Ahmeduzzaman, & Pollack, 1993; Thelen, 1980*) يقدمون تحفيزًا وحركات جسمية إجمالية.

اللعب التمريني:

اللعب التمريني *exercise play* عبارة عن حركه جسمية إجمالية، كالجري والتسلق، في سياق اللعب. وهو لعب قوي بدنيًا، وقد يكون اجتماعيًا أو لا يكون. واللعب التمريني يمكن أن يبدأ في نهاية السنة الأولى مع بدء حركية الأطفال، وفي البداية يمكن أن يحدث معظمه (مثل الجوانب السابقة للقوالب النمطية الإيقاعية) في سياق تفاعل البالغ-الطفل. ويطلق على هذا اللعب أحيانًا اسم "اللعب البدني الخشن" *rough physical play*، ويقوم فيه أحد البالغين (عادة الأب أو الأم، والأب في

معظم الأحيان) بمطاردة الطفل أو طرحه أرضا أو دحرجته أو دغدغته، بما يجعل الطفل (وكذلك البالغ) يجرب الحركات الجسمية الإجمالية. وقد ذكر ماكدونالد وبارك ***MacDonald and Parke*** (١٩٨٦) أن هذا اللعب يصل ذروته في عمر الرابعة تقريبًا. ويبدو أن بعض أشكال هذا اللعب تكون بواكير للعب الخشن إن لم تكن أمثلة له. حتى أن دراسات كثيرة لا تميز اللعب التمريني عن اللعب الخشن أو اللعب التمثيلي اللذان يتزامنان معه في الحدوث. وربما لذلك لا يرد ذكره كثيرًا في الأدبيات مثل الأنواع الأخرى.

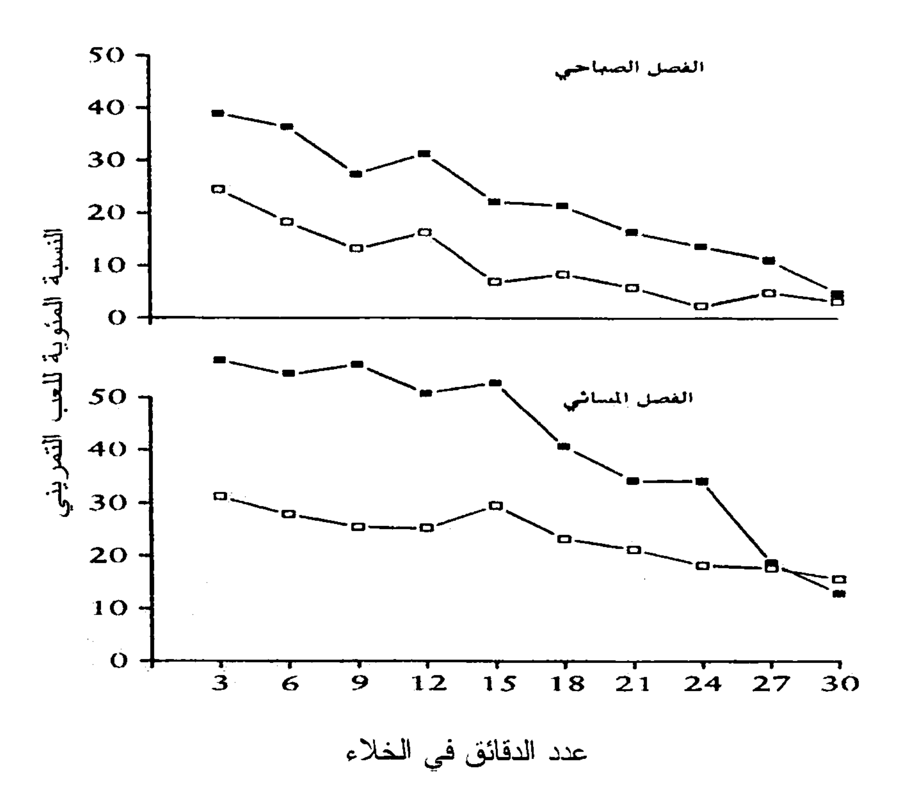
وفي السنتين الثانية والثالثة من العمر يقال أن اللعب التمريني يستحوذ على حوالي ٧-١٠% من وقت الطفل في مؤسسات الرعاية النهارية (***Field, 1994; Rosenthal, 1994***). ويبدوا أن تكراره يزداد مع العمر، و(مثل أشكال اللعب الأخرى) يتبع منحنى نمو على شكل حرف ***U*** مقلوب، ويبلغ الذروة في حوالي عمر الرابعة أو الخامسة (***Eaton 8c Yu, 1989; Routh, Schroeder & O'Tuama, 1974***). ومن ذلك على سبيل المثال أنه في عمل قام فيه المؤلف بملاحظة أطفال في عمر ٣-٤ سنوات في مجموعات اللعب (***Smith & Connolly, 1980***)، حدثت الأنشطة البدنية القوية (مثل الجري والمطاردة والتسلق) في ٢١% من عينات السلوك التي سُجلت (بعض هذه الأنشطة ربما كان غير لعبيًا، وبعضها ربما كان لعبًا خشنًا). وقد أوردت دراسة ماكجرو ***McGrew*** (١٩٧٢) مستوى مماثلاً جدًا: ٢٠%.

ومع انتقال الأطفال إلى المدرسة الابتدائية يتراجع معدل اللعب التمريني، حيث تقل فرص هذا اللعب، وتقتصر أساسًا على أوقات الفسحة في ساحات اللعب المدرسية. وفيما بين عمر السادسة والعاشرة، وجد بليجريني (***1995a***) أن اللعب التمريني يشكل حوالي ١٣% من ملاحظات اللعب الخلوي في ساحات اللعب في الفسحة المدرسية (وبالطبع ستكون أقل كثيرًا داخل الأبنية). وفي دراسة حول التمارين واللياقة البدنية لدى الأطفال في ٩-١٠ سنوات حصلت سيمونز-مورتن

وأوهارا وبارسيل وهوانج وبارانوسكي وويلسون *Simons-Morton, O'Hara, Parcel, Huang, Baranowski, and Wilson* (١٩٩٠) على تقارير ذاتية لتكرارات الأنشطة البدنية من المعتدلة إلى القوية خلال فترة ثلاثة أيام. وقد وجدوا أن الأطفال يتمرنون قبل وبعد المدرسة أكثر منه أثناء المدرسة. والأطفال ينخرطون يوميًا في نوبة أو اثنتين من الأنشطة البدنية من المعتدلة إلى القوية (طولها ١٠ دقائق أو أكثر).

هناك عدد من العوامل تؤثر على اللعب التمريني. أولها مقدار الفضاء المتاح. ففي سلسلة من الدراسات التجريبية أجراها المؤلف مع كيفين كونولي في السبعينات (*Smith & Connolly, 1980*)، كونا مجموعات لعب لأطفال ما قبل المدرسة ونوعنا في الجوانب المختلفة مثل مقدار اللُعب المتاحة ومقدار الفضاء. وبوجه عام وجدنا أن توفر اللُعب يؤثر على سلوك الأطفال أكثر بكثير من توفر الفضاء، وذلك باستثناء النشاط القوي بدنيًا الذي يعتبر في معظمه لعبًا تمرينيًا. اشتملت التجارب على ثلاثة تنويعات أو حالات لتوفر الفضاء تم إنتاجها بتحريك حواجز كبيرة في قاعة واسعة جدًا بإحدى الكنائس. وقد أنتج ذلك حيزًا قدره ٢٥ قدمًا مربعًا لكل طفل (أدنى حد ممكن)، أو ٥٠ قدمًا مربعًا لكل طفل (وهو الحيز المعتاد في كثير من مجموعات اللعب أو الحضانات)، أو ٧٥ قدمًا مربعًا لكل طفل (وهذا يشبه كثيرًا مكان اللعب الخلوي مع أن كل ذلك تم داخل الأبنية). وقد أوضح النشاط القوي بدنيًا زيادة واضحة في حال توفر فضاء أكبر. حيث يكون من الأسهل التحرك بسرعة في المكان في حالة الفضاء الأكثر اتساعًا منه في حالة الفضاء المحدود. ومما تجدر ملاحظته أن الفضاء المحدود مع أنه قد قلل النشاط البدني القوي، فقد جعل بعض الأطفال يتحولون من الجري إلى التسلق (عادة باستخدام بعض أدوات التسلق التي تم توفيرها). ومع أن هذه الأنشطة لا تكفي لموازنة فرص الجري التي انخفضت فإنها يمكن أن تُفسَر باعتبارها محاولة "للتعويض" عن الجري، عموديًا بدلاً منه أفقيًا!

في الواقع يبدو أن الأطفال الصغار يحتاجون إلى فرص للتمرين البدني أكثر من الأطفال الأكبر سنًا، إذ يحتمل أكثر أن يتململوا بعد فترات الجلوس الطويلة، ويحتمل أكثر أن يركضوا في المكان عندما يسمح لهم بذلك. اتضح ذلك في دراسات "الحرمان" الطبيعية. أول هذه الدراسات أجريتها مع تيريزا هاجان (*Smith & Hagan, 1980*)، وفيها بحثنا مقدار لعب الأنشطة البدنية الذي أظهره الأطفال في عمر ٣-٤ سنوات في ساحة لعب خلوية بعد تنويع طول الوقت الذي قضاه الأطفال داخل الأبنية (٣٠ دقيقة أو ٩٠ دقيقة). كان الفضاء المتاح بداخل الأبنية صغيرًا جدًا، وكان النشاط البدني القوي ممنوعًا. وبصرف النظر عن طول الجلسات التي قضاها الأطفال بالداخل، بدأت الجلسات الخلوية بمعدلات عالية من لعب الأنشطة البدنية وأخذت تهبط بمرور الوقت، لكن المعدلات الأولية والإجمالية كانت أعلى جدًا بعد الجلسات الداخلية الأطول (انظر شكل ٦-١).



الخط الأسود: بعد ٩٠ دقيقة داخل الأبنية

الخط غير الأسود: بعد ٣٠ دقيقة داخل الأبنية

شكل (٦-١)

التغير في مستويات الأنشطة البدنية الخلوية لدى أطفال ما قبل المدرسة مع مرور الوقت بعد فترة قصير أو طويلة من الجلوس داخل الأبنية

(المصدر: *Smith & Hagan, 1980*).

من الواضح أن الأطفال عندما يُحرَمون من فرصة التمرين ثم تُعطَى لهم هذه الفرصة تزداد شدة ومدة التمرين. وقد خرج بليجريني وهبرتي وجونز *Pellegrini, Huberty, and Jones* (١٩٩٥) بنفس النتائج من دراستهم في الولايات المتحدة الأمريكية لأطفال في عمر ٥-٩ سنوات. فقد توصلوا إلى نفس النتيجة –

مستويات أعلى من النشاط البدني بعد فترة "حرمان" أطول بداخل الأبنية- رغم أن ذلك اتضح أكثر عند الأولاد مقارنة بالبنات.

وربما كان تفسير ذلك هو أنه في فترة الطفولة، التي ينضج فيها النظامان الهيكلي والعضلي بسرعة كبيرة، يقوم الجسم بالتعويض بشكل مفرط عن الفرص المفقودة لتمرين هذين النظامين سريعي النمو.

وإضافة إلى الفضاء المتاح، فإن ما يتوفر في هذا الفضاء يكون مهمًا هو الآخر. فالأسطح الناعمة تشجع لعب الأنشطة البدنية أكثر من الأسطح العسرة. وتوافر كمية معينة من التجهيزات المثيرة، مثل هياكل التسلق والسلالم المكونة من حبال، يمكن أن يوفر فرصة أكبر للعديد من أشكال اللعب التمريني. وفي دراسة على اثنتين من ساحات لعب المغامرات في لندن، صور هيوز ***Hughes*** (٢٠٠٧) وسجل مستويات منخفضة نسبيًا من اللعب الحركي فيما أسماه "الأماكن الميتة"، وهي الأماكن قليلة الاستخدام نظرًا لكونها قليلة الإثارة. وبإضافة جسر من الحبال في ساحة اللعب الأولى وسلسلة من سلالم الحبال في الثانية زاد اللعب الحركي من ٤٢% (في ساحة اللعب الأولى) و١٨% (في الثانية) إلى حوالي ٧٠% في كلتا ساحتي اللعب. وتلك الزيادة لم تكن مجرد تأثير مؤقت نتيجة لاستكشاف الأشياء الجديدة، حيث انتظر هيوز شهرًا قبل أن يقوم بتصوير الاختبار البعدي على شريط فيديو. وعلاوة على ذلك وفرت التجهيزات مجالاً لألعاب الخيال والمطاردة، التي تضمنت نشاطًا حركيًا قويًا، لم تكن ميسرة قبل ذلك.

وسوء التغذية عامل آخر يمنع اللعب التمريني. ففي حالة نقص الغذاء يستخدم الجسم المواد المغذية الثمينة للنمو البدني بدلاً من اللعب التمريني. وأخيرًا فإن انخفاض مستويات اللعب التمريني تُلاحَظ في المناخ الاستوائي (***Cullumbine, 1950***)، ذلك أنه، كما في ساحات اللعب، تنخفض مستويات اللعب التمريني في الأوقات الحارة عنها في الأوقات الباردة (***Smith & Hagan, 1980; Pellegrini et al., 1995***).

اللعب الخشن

إن العراك اللعبي *play fighting* أو اللعب الخشن *rough-and-tumble play* شكل شائع من تفاعل الرفاق طوال سنوات المدرسة. يتضمن هذا اللعب المصارعة والإمساك والرفس والتشقلب والتدحرج على الأرض والمطاردة (انظر شكل ٦-٢). ورغم أن اللعب الخشن (الذي يختصر اسمه في الغالب إلى *R&T*) أُهمِل لفترة طويلة من جانب علماء النفس، يوجد الآن قدر معقول من الأدبيات حول هذا الشكل من اللعب الشائع جدًا بين الأطفال (وأيضًا لدى كثير من الثدييات كما رأينا في الفصل الثالث). يبين جدول (٦-١) إجابات الأطفال في عمر ٥-١٠ سنوات حول العراك اللعبي. ذكرت غالبية الأطفال أنهم يشتركون في هذا اللعب (خاصة المطاردة اللعبية التي تشيع بين البنات أكثر من العراك اللعبي)، وقالت غالبيتهم أنهم يستمتعون به، وإن كان بعضهم لم يقل ذلك. وعندما سُئل الأطفال عن السبب في ذلك كانت الإجابة الأكثر تواترًا هي "أنه ممتع". وفي حال إذا ما كانوا لا يستمتعون به، فقد كان السبب الأكثر تواترًا هو "يمكن أن تُصاب" (*Smith, Smees, Pellegrini, & Menesini, 2002*).



شكل (٦-٢)

اللعب الخشن

جدول (٦-١)

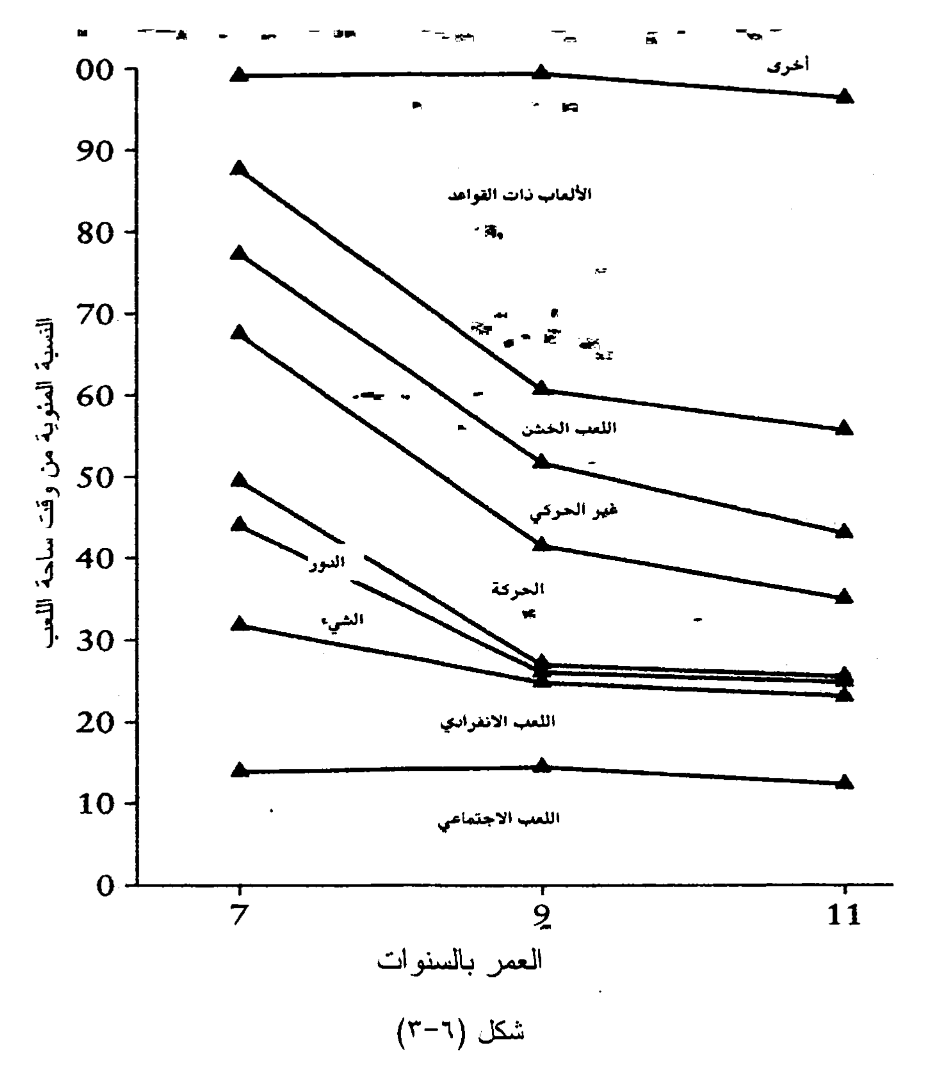
النسب المئوية لإجابات الأولاد على استبانة "أسئلة حول العراك اللعبي"

	هل سبق لك أن اشتركت في عراك لعبي؟	هل سبق لك أن اشتركت في مطاردة لعبية؟	هل تحب العراك اللعبي؟	هل الأطفال في رأيك يشتركون في العراك اللعبي أكثر من العراك الحقيقي؟	هل يمكن للعراك اللعبي أن يؤدي إلى عراك حقيقي؟
٥ سنوات (ن=٣٣) سميث وآخرون، ١٩٩٢	٧٠	٩١	٥٨	٨٢	٧٩
٥-٨ سنوات (ن=٤٤) سميث وآخرون، ٢٠٠٢	٧٠	٨١	٥٦	٩٣	٨٨
٨ سنوات (ن=٢٤) سميث وآخرون، ١٩٩٢	٥٠	٨٣	٥٠	٧٥	٧٩
١٠ سنوات (ن=٢٤) سميث وآخرون، ١٩٩٢	٥٨	٨٣	٦٧	٩٦	٧٩

المصدر:

adapted from Smith, Hunter, Carvalho and Costabile, 1992, and Smith, Smees, Pellegrini and Menesini, 2002

يميل اللعب الخشن إلى الزيادة خلال سنوات ما قبل المدرسة وأوائل المدرسة. فمنذ وقت مبكر ينخرط الآباء/الأمهات مع الأطفال في "لعب بدني خشن"، لكن بداية من عمر الثالثة أو الرابعة يحدث هذا اللعب بالدرجة الأولى بين الرفاق. ويزيد تكرار اللعب الخشن من حوالي ٣-٥% من سلوك وقت الفراغ لدى أطفال ما قبل المدرسة إلى ٧-٨% في عمر ٦-١٠ سنوات، ثم ١٠% في عمر ٧-١١ سنة، ثم يهبط إلى حوالي ٥% في عمر ١١-١٣ سنة، ٣% في عمر ١٤ سنة (***Pellegrini & Smith, 1998a***). وشكل (٦-٣) الذي يبين توزيع الوقت لأنشطة ساحة اللعب للأطفال من ٧ إلى ١١ سنة (***Humphreys & Smith, 1987***) يعطي رقمًا قريبًا من ١٠% في فترة الذروة، مقارنة بحوالي ١% للوقت المنقضي في العراك الحقيقي. ومن المؤكد أن رقم ١٠% كشأن الأرقام الأخرى المذكورة قابل جدًا للتغير بناءً على عوامل مثل مدى نعومة أو خشونة سطح اللعب! فالأطفال يلعبون على المناطق العشبية الناعمة أكثر منهم على الخرسانة الصلبة، خاصة في حالة العراك اللعبي. وهنا أيضًا يتضح منحنى النمو الذي على شكل حرف *U* مقلوب، بينما تكون الذروة في سنوات ما قبل المراهقة.



شكل (٦-٣)

توزيع وقت ساحة اللعب للأطفال في أعمار السابعة والتاسعة والحادية عشر

الشركاء في اللعب الخشن:

في بعض الأحيان يطارد الأطفال أو يصارعون بعضهم في أزواج، وكذلك في مجموعات أكبر، مع اشتراك بعض الأطفال في المعركة لفترات أقصر أو أطول من غيرهم. وقد وجد بيليجريني أن المجموعات المكونة من ثلاثة أو أربعة أطفال هي الأكثر شيوعًا في هذا النشاط. وإضافة إلى ذلك يُختار الأصدقاء في الغالب كشركاء في اللعب الخشن. هذا هو الحال في دور الحضانة (*Smith & Lewis, 1985*) وخلال سنوات المدرسة الابتدائية. كما قام همفريز وسميث *Humphreys and Smith* (١٩٨٧) بملاحظة شركاء اللعب الخشن في أعمار ٧ و٩ و١١ سنة، ووجدا أن الأصدقاء يُفَضَّلون في كل الأعمار كشركاء لعب. وفي هذه الدراسة الأخيرة قمنا أيضًا بتقييم ترتيب الهيمنة من منظور الأطفال: أولئك الذين يعتبرونهم أقسى أو أقوى. ولم يتضح وجود أية علاقة بين هذه التقييمات واختيار شركاء اللعب في حوادث اللعب الخشن في أعمار السابعة والتاسعة. لكن كانت هذه العلاقة موجودة لدى أطفال الحادية عشر من العمر، حيث وجدنا ميلاً دالاً إحصائيًا بين أطفال الحادية عشر لاختيار شركاء لعب قريبين منهم في ترتيب الهيمنة، أو أدنى منهم قليلاً.

التمييز بين العراك اللعبي والعراك الحقيقي:

إن العراك اللعبي يشبه العراك الحقيقي ظاهريًا، فكلاهما يتضمن أشكالاً متشابهة من السلوك (المطاردة والضرب والرفس والمصارعة). لكن ثمة عدد من المعايير التي أرستها الملاحظات السلوكية وأكدتها المقابلات الحية والقائمة على تصوير الفيديو مع الأطفال (والبالغين) يمكن أن تساعد في التمييز بينهما.

على خلاف العراك الحقيقي، يتميز العراك اللعبي بتعبيرات وجهية إيجابية (كما يتجسد ذلك في "الوجه اللعبي" أو الضحك أو الابتسام)، والتعطيل الذاتي *self-*

handicapping (فالطفل الأقوى لا "يفوز" بالضرورة)، وضبط النفس (في اللعب لا تكون الرفسات واللكمات قوية، بل وقد لا تمس الشريك الآخر من أصله)، وتبادل الأدوار (قد يتناوب الأطفال طوعا دور "من يكون فوق" أو "من يُطارَد")، وكيف تبدأ المواجهة وتنتهي (في اللعب تبدأ المواجهة بدعوة وتنتهي باستمرار الشركاء في اللعب أو النشاط معًا، وفي العراك الحقيقي تبدأ بتحدي وتنتهي بفراق) (*Boulton, 1991; Fry, 1987; Pellegrini, 1988, 2002; Smith, 1997*). يوجز جدول (٦-٢) هذه الاختلافات كاملة.

جدول (٦-٢)

الطرق الرئيسية التي يمكن من خلالها التمييز بين العراك اللعبي والعراك الحقيقي

المعيار	في اللعب الخشن	في العراك الحقيقي
الظروف المؤدية للمواجهة	لا صراع على المصادر	كثيرًا ما يكون صراعًا على المصادر مثل الفضاء واللُعب والمعدات
كيف تبدأ المواجهة	طفل يدعو آخر، ومن حق الأخير أن يرفض	يكرر الطفل تحدي طفل آخر مما يجعل الأخير مضطرًا للرد حفاظًا على اعتباره
التعبير الوجهي والصوتي	عادة يسبقه أو يصاحبه تعبير مبتسم ولعبي	في الغالب تحديق وعبوس واحمرار في الوجه وتقطيب وصراخ
عدد المشاركين	أحيانًا تتضمن الحادثة الواحدة طفلين، وغالبًا أطفال كثيرين	نادرًا ما يشترك أكثر من طفلين بشكل أساسي
رد فعل المشاهدين	قلة اهتمام من غير المشاركين	يلفت انتباه غير المشاركين، وفي الغالب يجتمع حشد للفرجة
التعطيل الذاتي	الشريك الأقوى في الغالب لا يستخدم قوته القصوى	في العادة يغيب التعطيل الذاتي
ضبط النفس	الاحتكاك بين الشركاء يكون لطيفا عادة، والضربات ليست شديدة	يحدث ضبط النفس بدرجة أقل أو يغيب تماما

تناوب الأدوار	المشاركون قد يتناوبون أدوار "من فوق/من تحت" و"من يطارد/يُطارد"	تناوب الأدوار لا يُلاحظ عادة
العلاقة بين المشاركين فور انتهاء المواجهة	يظل المشاركون معًا في الغالب، مع الانتقال إلى نشاط آخر	عادة يفترق المشاركون

وعندما سُؤل الأطفال، أجاب معظمهم أنهم يستطيعون بالفعل أن يميزوا بين العراك اللعبي والعراك الحقيقي (انظر جدول ٦-١). ويمكن تقييم قدرة الأطفال في هذا الصدد أيضًا عن طريق تشغيل لقطات فيديو للأطفال تعرض عليهم إما عراكًا لعبيًا أو عراكًا حقيقيًا، وسؤالهم أيهما يتضح في هذه اللقطات ولماذا. ومعظم الأطفال يؤدون جيدًا في هذه المهمة، وبداية من عمر الثامنة يقدم الأطفال أسبابًا تشبه المعايير المبينة في جدول (٦-٢)، ومنها مثلاً: "إنه عراك لعبي لأنه لا يضرب بشدة"، "إنه عراك حقيقي لأنهما كانا غاضبين"، "كان ذلك عراكًا لعبيًا لأن الأولاد الآخرين لم يكونوا يتفرجون عليهم". وحتى في سن الرابعة يستطيع أطفال كثيرون التعرف على بعض الإشارات وتفسيرها (*Smith & Lewis, 1985*). وفي دراسة أخرى، وُجِد أن الأطفال الإنجليز والإيطاليين من عمر ٨ إلى ١١ سنة كانوا يتسمون بالدقة في الحكم على أشرطة الفيديو التي تحوي لقطات من العراك اللعبي والعراك الحقيقي، بصرف النظر عما إذا كانوا يشاهدون أطفالاً من جنسيتهم أو جنسية أخرى (***Costabile, Smith, Matheson, Aston, Hunter, & Boulton, 1991***)، وعندما طلب منهم التفسير، كانت إجاباتهم تحتوي على معايير كتلك الموضحة في جدول (٦-٢).

وحيث أننا جميعًا كنا يومًا ما أطفالاً، وبما أن معظمنا شارك في اللعب الخشن، فلعله يكون من المفاجئ لنا أن نجد أن كثيرًا من المعلمين ومشرفي وقت اللعب يقولون أنهم يجدون صعوبة في تمييزهما، ويخطئونهما في الغالب. ففي دراسة سميث وآخرين (٢٠٠٢)، قال ٤١% من معلمي المدرسة الابتدائية أنهم أحيانًا يجدون صعوبة في تمييزهما، بل وقال ١٨% أنهم لا يستطيعون تمييزهما

فعلاً (وهم في ذلك أسوأ من معظم الأطفال، انظر جدول ٦-١). بل إن المعلمين ومشرفي ساحة اللعب يخطئون الشكلين في بعض الأحيان، ويتدخلون لتفريق ما يعتقدون أنه "عراك" ليُفاجَئوا بالأطفال يقولون لهم "كنا نلعب فحسب يا أستاذة!" (*Sluckin, 1981; Schafer & Smith, 1996*).

لماذا يحدث ذلك؟ ربما يرجع ذلك إلى أن كثيرًا من معلمي المدرسة الابتدائية ومشرفي ساحات اللعب من النساء، ومن المحتمل أنهن لم يشاركن كثيرًا في العراك اللعبي (في مقابل المطاردة) عندما كن صغيرات. كما يميل العاملون بالمدارس أيضًا إلى تثمين أشكال السلوك الأكثر هدوءً، وبالتالي أنواع اللعب الأكثر هدوءً. وأخيرًا يعتقد كثير من المعلمين ومشرفي ساحات اللعب أن العراك اللعبي يؤدي في الغالب إلى عراك حقيقي، وهي مسألة سوف نتناولها في موضع لاحق. وربما كان المفاجئ لدرجة أكبر أن نجد حتى بعض علماء النفس يخلطون الاثنين ويخطئون العراك اللعبي على أنه عدوان، لكن ذلك تراجع كثيرًا بعد تزايد الكتابات والبحوث الصريحة حول اللعب الخشن في الثمانينات والتسعينيات.

المشاركون وغير المشاركين في اللعب الخشن:

في الدراسات السابقة التي استخدمت تسجيلات الفيديو، طُلِب من الأطفال أن يقيِّموا حوادث لم يشتركوا فيها. لكننا في إحدى الدراسات ذهبنا أبعد من ذلك بأن قمنا بمقارنة منظورات المشاركين وغير المشاركين حول نوبات لعب خشن مصورة على أشرطة فيديو (*Smith, Smees, & Pellegrini, 2004*). وقد استخدمنا حوادث مسجلة على أشرطة فيديو لعراك لعبي في ملعب مدرسة ابتدائية لأطفال في عمر ٥-٨ سنوات. ثم أسرعنا في تحرير الحوادث وشغلنا بعض اللقطات في نفس اليوم أمام المشاركين وغير المشاركين. وقد وجدنا أن المشاركين كانت لديهم استبصارات بما يجري في الحادثة، وهي استبصارات لم تكن تتوفر في الغالب لدى

الملاحظين الخارجيين، سواء البالغين أو الأطفال. فقد كان المشاركون قادرين على إعطاء معايير أكثر لشرح أحكامهم حول ما إذا كانت الحادثة لعبًا أم لا. وقد ذكروا أيضًا معايير يمكن أن تكون مفيدة، بل وكانوا أفضل في تحديد المعايير بفضل مشاركتهم، ومنها مثلاً ما إذا كانت الضربة أو الرفسة مؤذية حقًا، وما إذا كان الفعل العدواني ظاهريًا يتم في إطار تمثيل أو لعبة متفق عليها مسبقًا بين المشاركين.

على سبيل المثال حَكَم كل من المشاركين وغير المشاركين على حادثة بين جاهرد ***Jahred*** وجوناثان ***Jonathan*** على أنها حادثة لعبية عندما شاهدوها على شريط فيديو. وقال جاهرد (أحد المشاركين) "إنها لعبة، كنا نحاول أن نتعلم الكاراتيه"، وقال جوناثان (المشارك الآخر) "إنها لعبة حول العراك والرفس التمثيلي والخفيف". لكن الحكم على هذه الحادثة كان صعبًا أكثر على غير المشاركين. قال توماس، مثلاً، "إنهما يتقاتلان جديًا بالكاراتيه، لكني أعتقد أنهما يلعبان، إن العراك يكون حقيقيًا عندما ترقد وتصرخ، لكنهما لم يفعلا ذلك، ولذلك فهو ليس عراكًا حقيقيًا". وقال شيريل "لا أستطيع أن أحكم"، وقال ديفيد أنه يعتقد أنه عراك حقيقي، مع أنه لم يستطع أن يذكر السبب.

وعند الحكم على ما إذا كان الحدث لعبيًا أم لا، أكثَرَ غير المشاركين من استخدام العبارات العامة حول الانفعال أو النية، منها مثلاً: "إنه عراك حقيقي، لأنهما غاضبان"، أو "كان ذلك عراكًا لعبيًا لأنه لم يؤذه". كما اعتمدوا أكثر على التعبيرات الوجهية، مثل "كان ذلك لعبًا لأنه كان يبتسم". وتلك المعايير تستخدم نوع المعلومات الذي يمكن أن نراه أو نستدل عليه بسهولة من لقطات الفيديو. من ذلك مثلاً أنه في أحد الحوادث قال دوان (أحد المشاركين) أنه كان لعبًا لأنهم "يأخذونه إلى السجن، وأنا السجان"، وقال ديفيد (أحد المشاركين): "كنا نطلب مارك ليضعه في السجن". وكذلك حكَم ستيفن (غير مشارك) بأنه لعب "لأنهم جميعًا يبتسمون"، وقال أويل (غير مشارك) "لأنهم لا يتعاركون، فهذا كان يبتسم".

هل يتحول العراك اللعبي إلى عراك حقيقي؟

يتشدد مشرفو ساحات اللعب أحيانًا مع العراك اللعبي لأنهم يرون أنه يقود إلى عراك حقيقي في غالب الأحيان. لكن كم مرة يحدث ذلك بالفعل؟ إنه يقينًا يمكن أن يحدث، والأطفال أنفسهم عندما يُسألون عن ذلك، يجيب معظمهم بأنه يمكن أن يحدث (جدول ٦-١). وقد كان ذلك أحد الأسباب التي جعلت بعض الأطفال يقولون أنهم لا يحبون العراك اللعبي. لكن يبدو أن ذلك لا يحدث كثيرًا جدًا، خاصة مع أطفال المدرسة الابتدائية.

لقد أُجري عدد من دراسات الملاحظة على العراك اللعبي باستخدام المعايير الواردة في جدول (٦-٢) لتمييزه عن العراك الحقيقي. وقد وجد أن تحول العراك اللعبي إلى عراك حقيقي نادر الحدوث فعلاً. وفيما يخص سنوات المدرسة الابتدائية تقترح هذه الدراسات أن حادثة واحدة من كل مئة حادثة عراك لعبي، أي ١% فقط، تتحول إلى عراك حقيقي. لكن عندما سألنا معلمي المدرسة الابتدائية عن نسبة حوادث العراك اللعبي التي يرون أنها تتحول إلى عراك حقيقي، جاء متوسط الإجابة حوالي ٣٠% في دراستين منفصلتين، رغم وجود تباين كبير (من ١٠% إلى ٨٠%) (*Schafer & Smith, 1996; Smith et al., 2002*). وهذا لا يعدو أن يكون تصورًا خاطئًا.

لكن من أين نشأ هذا التصور الخاطئ؟ إن لدي سبب أعتقد أنه وجيه، مع أن هناك أسبابًا أخرى. وهذا السبب هو أنه مع أن الغالبية العظمى من العراك اللعبي تكون لعبًا بالفعل، فإن الأمور من حين لآخر تسوء وينشب عراك حقيقي أو يصاب أحد المشاركين. ووفقًا لدراسة أجراها بيليجريني (١٩٩٤)، فإن ذلك يحتمل أن يحدث أكثر من جانب الأطفال "المرفوضين" اجتماعيًا، أي أولئك الذين يبغضهم كثير من الرفاق ولا يحبهم إلا قليلون. وقد وجد بيليجريني أن هؤلاء الأطفال يردون بعدوانية في الغالب على اللعب الخشن (في حوالي ٢٥% من الحوادث، مقارنة بــ١% للقاعدة المعتادة)، بل ويسهم هذا السلوك نفسه في بث الكراهية

نحوهم من الزملاء. ومن الوارد أيضًا أن يكون مشرفو وقت الغداء أو المعلمون يصنعون أحكامًا عامة حول تحول العراك اللعبي إلى عراك حقيقي بين الأطفال بوجه عام تأسيسًا على خبراتهم مع هؤلاء الأطفال "المرفوضين" الذين يستنفذون جزءًا كبيرًا من وقت المعلمين الإشرافي.

لكن لماذا يتحول بعض العراك اللعبي إلى عراك حقيقي، خاصة عندما يكون من بين الشركاء أطفالاً "مرفوضين"؟ إن ذلك يمكن أن يحدث لأحد سببين رئيسيين. الأول يسمى "الأخطاء الحقيقية" ***honest mistakes*** ويشير إلى نقص المهارات الاجتماعية، ذلك أن الطفل الذي تنقصه المهارات الاجتماعية الملائمة يرد بشكل خاطئ على المبادأة اللعبية، كاللكمة اللعبية مثلاً، كما لو كانت فعلاً عدوانيًا. أما السبب الثاني فيتمثل في التلاعب المتعمد أو "الاحتيال" ***cheating***، وهنا يقوم طفل محنك في فهم والتعامل مع تقاليد ساحات اللعب عن قصد بإساءة استخدام التوقعات في موقف عراك لعبي من أجل إيذاء شخص آخر أو لإظهار الهيمنة الاجتماعية عندما يكون "الأعلى" في العراك (***Fagen, 1981; Pellegrini, 1988; Smith, 1997***).

تغير اللعب الخشن مع العمر:

رأينا في موضع سابق أن إحدى الدراسات (***Humphreys & Smith, 1987***) وجدت تحولاً في اختيار شركاء اللعب، فمع اقتراب المراهقة (١١ سنة) تصبح الهيمنة لأول مرة عاملاً مؤثرًا، حيث يختار بادئو العراك اللعبي في الغالب شخصًا قريبًا منهم في القوة أو أضعف قليلاً. وهذه النتيجة مشتركة بين عدة دراسات، وهو ما يكشف أنه في المراهقة أو مع اقترابها يمكن لبعض اللعب الخشن أن يفقد طابعه البريء أو اللعبي الخالص.

وحتى عمر الحادية عشر تقريبًا تقترح معظم الأدلة أن الغالبية العظمى من اللعب الخشن يكون لعبيًا تمامًا، وأنه عندما يتحول العراك اللعبي إلى عراك حقيقي فإن ذلك يكون بسبب نقص المهارات الاجتماعية وليس التحايل الواعي. مما يؤكد ذلك أن سميث وآخرين (٢٠٠٤) لم يجدوا أدلة على التلاعب المقصود لتحويل العراك اللعبي إلى عراك حقيقي في عملهم القائم على أفلام الفيديو والمقابلات مع الأطفال من عمر ٥ إلى ٨ سنوات. ولا توجد إلا بضعة أمثلة قليلة لهذا التلاعب، في هذا المدى العمري، في الأدبيات الإثنوغرافية (***Sluckin, 1981; Oswald, Krappman, Chowduri, & Salisch, 1987***)، لكن بوجه عام تقترح البحوث الكمية أن هذا نادر الحدوث (***Pellegrini, 1988, 1993***).

ومن عمر الحادية عشر تقريبًا تأخذ الصورة في التغير. فقد لاحظ نيل ***Neill*** لأول مرة كيف يمكن لبعض العراك اللعبي أن يكون مناورًا وتلاعبيًا مع الأولاد من عمر ١٢ إلى ١٣ سنة. وفي ذلك يقرر نيل أن اللعب الخشن يمكن أن يكون "وسيلة لتوكيد الهيمنة أو الحفاظ عليها، حيث يحاول الطفل الأقوى أن يفرض شيئًا على الطفل الأضعف، وفي العادة يبدأ الطفل الأقوى العراك بطريقة لعبية، لكن إذا لم ينفذ الطفل الأضعف ما يريد، فإن الطفل الأقوى قد يزيد من شدة العراك إلى أن ينفذ الطفل الأضعف ما يريد" (***Neill, 1976,J p. 219***).

وقد وسع بيليجريني العمل حول الهيمنة بين الشركاء في اللعب الخشن بدراسة طولية للأطفال من عمر ١٢ إلى ١٣ سنة (السنتين الأوليين من المدرسة المتوسطة الأمريكية). وكشفت نتائجه أن اللعب الخشن يستخدم أحيانًا لتأسيس الهيمنة في السنة الأولى (في الوقت الذي يقابل فيه الطلاب طلابًا كثيرين آخرين مع انتقالهم من المدرسة الابتدائية). ومع مجيء السنة الثانية تنخفض معدلات اللعب الخشن، وكذلك معدلات العراك الحقيقي، وذلك لأن الهرمية تكون قد تأسست بالفعل.

ووجد بولتون **Boulton** *(1992a, p. 322)* أن مقابلة المراهقين في عمر ١٥ سنة وفرت استبصارات حول الاستخدامات الممكنة للعراك اللعبي من أجل الهيمنة. على سبيل المثال يقول ولد اسمه كريج أن:

كريج: إننا نلعب فحسب، لكنك يمكن مع ذلك أن تحكم من الأقوى.

الباحث: وكيف يمكن أن نحكم؟

كريج: حسنا حاول أن تأخذها مني أو تضعها حول رقبتك [قلادة]، وأشياء من هذا القبيل.

الباحث: كيف ستقرر إذن من الأقوى؟

كريج: إنه الشخص الذي يستطيع أن يفعل تلك الأشياء. كما حدث منذ بضعة أيام عندما جاء بيتر من وراء ظهري وانتزعه من رقبتي، لذلك حاولت أن استرده وأكسر بيتر. كنا نلعب فحسب لكنني كسرته.

الباحث: وماذا يوضح ذلك؟

كريج: يوضح أنني أصلب منه. فأنا أستطيع أن أربحه في عراك حقيقي.

يوضح هذا المثال كيف يمكن للعراك اللعبي أن يعطي إشارات القوة والهيمنة، حتى وهو لا يزال لعبيًا. والحوار التالي مع بيتر (ص، ٣٢٤) يوضح أنه في هذا العمر يتلاشى الخط الفاصل بين العراك اللعبي والعراك الحقيقي عندما يتعلق الأمر بالهيمنة:

الباحث: وإذا كان شخصان يتعاركان لعبيًا ليريا من الأقوى، فماذا يحدث إذا لم يستسلم أحدهما؟

بيتر: حدث ذلك الأسبوع الماضي. كان كريج وإمرين يلعبان، واستمر اللعب لمدة طويلة. إمرين أوقع كريج، لكن الأخير لم يستسلم، لذلك لف إمرين

ذراعيه حول رقبة كريج، وأخذ يضغط أكثر وأكثر حتى أصبح كريج لا يستطيع أن يتكلم. لكن إمرين لم يتركه. لقد كان كالمجنون.

الباحث: هل إمرين على هذا الحال دائمًا؟

بيتر: لا، أعتقد أنه أراد أن يُري كريج أنه الأقوى.

الباحث: هل كان ذلك عراكًا حقيقيًا؟

بيتر: إلى حد ما. أن كل منهما يعرف الآخر ولا يتعاركان، لكنهما كان وشك ذلك في تلك المرة. لقد بدأ ذلك كلعب، لكن كريج لم يستسلم.

الاختلافات الثقافية في العراك اللعبي:

لقد لوحِظ العراك اللعبي في مدى واسع جدًا من المجتمعات، بما في ذلك جماعات الصيد والجمع مثل جماعة كلهاري سان ***Kalahari San*** من هنود أمريكا الجنوبية، إضافة إلى عدد من المجتمعات الصناعية الحديثة. ولذلك يبدو العراك اللعبي جانبًا من السلوك البشري عموميًا وعابرًا للثقافات.

غير أن التعبير عن هذا الجانب يمكن أن يتفاوت بحسب الثقافة. يقدم فراي ***Fry*** (١٩٨٧) مثالاً واضحًا على ذلك من شعب زابوتيك ***Zapotec*** المكسيكي. أجرى فراي ملاحظات للعب الأطفال (وسلوك البالغين) في قريتين أطلق عليهما سان أندريس ***San Andres*** ولاباز ***La Paz***. في سان أندريس ينخرط الأطفال أكثر في العراك اللعبي، كما يحدث أيضًا عراك حقيقي وعدوان أكثر في هذه الجماعة. بينما في لا باز كان يتم تجنب العراك بين البالغين، وبين الأطفال أيضًا كان يحدث عراك وعراك لعبي أقل. وذلك يؤكد أنه بقدر تثمين العراك والعدوان بين الكبار بقدر ما يتعزز العراك اللعبي بين الأطفال أو يُكبَح.

الاختلافات الجنسية في لعب الأنشطة البدنية

إن الأولاد ينخرطون أكثر كثيرًا من البنات في كل أشكال لعب الأنشطة البدنية (*Pellegrini & Smith, 1998a*)، باستثناء القوالب النمطية الإيقاعية في الطفولة (*Thelen, 1980*). وربما يرتبط ذلك بالاختلاف الأكثر عمومية الذي يوجد بين الجنسين في الأنشطة البدنية. ففي تحليل بعدي *meta-analysis* لــ ٩٠ دراسة، وجد إيتون وإنز *Eaton and Enns* (١٩٨٦) أن الأنشطة البدنية كانت أعلى بين الأولاد عنها بين البنات، وأن هذا الاختلاف يزداد من الطفولة إلى منتصف المراهقة.

من الواضح أن الأولاد والبنات يختلفون كثيرًا في السلوك اللعبي والاجتماعي، خاصة في سنوات المدرسة. يتضح ذلك في سنوات ما قبل المدرسة. فرغم أن أنشطة كثيرة لا تكشف عن تفضيل جنسي في هذا العمر، فإن الأطفال بحلول السنة الثالثة والرابعة يميلون إلى اختيار شركاء لعب من نفس الجنس، ومع حلول الوقت الذي ينخرط فيه الأطفال في ألعاب الفريق في حوالي السنة السادسة أو السابعة، تصبح التفرقة الجنسية في ساحة اللعب أكثر وضوحًا. فيميل الأولاد إلى تفضيل اللعب الخلوي، وفيما بعد ألعاب الفريق، ذات الطبيعة البدنية القوية في الغالب، بينما تفضل البنات الأنشطة التي تُؤدَى داخل الأبنية وهن جلوسًا، وتعلبن في الغالب في أزواج (*Lever, 1978*). وقد لخص ماكوبي *Maccoby* (١٩٩٨) الاختلافات الجنسية إلى ثلاث ظواهر رئيسية: التفرقة (ميل الأطفال القوي للعب مع أطفال آخرين من جنسهم بداية من السنة الثالثة من العمر)، والتمايز (أساليب تفاعل مختلفة في مجموعات الأولاد ومجموعات البنات)، واللاتناظر (مجموعات الأولاد أكثر تماسكًا وإقصاءً من مجموعات البنات).

وينخرط الأولاد أكثر في لعب الأنشطة البدنية عمومًا، خاصة العراك اللعبي (وكذلك العراك الحقيقي). وينخرطون، أكثر من البنات، في اللعب الخشن في كل الثقافات البشرية التي تمت ملاحظتها تقريبًا (*DiPietro, 1981; Humphreys &*

(*Smith, 1984*). كما تنطبق هذه الاختلافات على كل من لعب الوالد-الطفل (*Roopnarine et al., 1993*) ولعب الرفاق، وتوجد بشكل أكثر ثباتًا في العراك اللعبي منها في المطاردة اللعبية.

تلك الاختلافات الجنسية يمكن أن تفسَّر جزئيًا عن طريق التعلم الاجتماعي. فالآباء يدخلون في لعب خشن مع الأبناء أكثر منهم مع البنات، وأكثر مما تفعل الأمهات (*Parke & Suomi, 1981; Carson, Burks, & Parke, 1993*). وفي المدارس يخضع لعب البنات لإشراف دقيق أكثر من لعب الأولاد (*Fagot, 1974*)، وهذا من شأنه أن يمنع اللعب البدني القوي الذي يعتبره المعلمون غير ملائم للبنات. وعمليات جماعة الرفاق أيضًا لها أهمية هنا كما أكد ماكوبي (١٩٩٨). فالأولاد والبنات لديهم أفكار واضحة حول السلوك الملائم للجنس، ويأتي ضغط الرفاق ليقوي الميل للالتزام بهذه الأفكار.

وفضلاً عن ذلك لا بد من وضع التأثيرات الهرمونية في الحسبان. والتأثيرات الهرمونية على النشاط البدني واللعب تتركز عادة حول دور هرمون الذكورة *androgens* في التنظيم العصبي والسلوك. فالتعرض الطبيعي لهرمون الذكورة أثناء نمو الجنين يهيئ الذكور أكثر من الإناث للأنشطة البدنية عمومًا، واللعب التمريني واللعب الخشن خصوصًا. وقد ذهب البعض إلى أن الكميات المفرطة من هذه الهرمونات أثناء نمو الجنين تؤدي إلى سلوك لعب ذكوري لدى الإناث (*Collaer & Hines, 1995*). و"التجارب الطبيعية" التي تم فيها تعريض الأجنة البشرية إلى مستوى عالي بشكل غير اعتيادي من هرمون الذكورة تؤيد فرضية هرمون الذكورة *androgenization hypothesis*، حيث جاءت البنات اللاتي تعرضن أكثر لهرمون الذكورة تفضلن أنشطة الذكور والأنشطة الأكثر قوة، مثل العراك اللعبي، أكثر من البنات في مجموعة ضابطة (*Berenbaum & Snyder, 1995; Hines & Kaufman, 1994*).

يربط بيليجريني اختلاف الجنسين في اللعب الخشن بنظرية الانتخاب الجنسي. ففي نظم التزاوج متعددة الزوجات، أو أحادية الزواج بسبب تأثير الثقافة (وهو ما يمكن الدفع بأنه ينطبق على البشر)، يسود تنافس بين الذكور على الوصول إلى "أفضل" الإناث، وليس العكس. وهذا المطلب التنافسي الأكبر المفروض على الأولاد يعني أنهم سوف يستفيدون أكثر من الاستثمار في الأنشطة المرتبطة بالهيمنة، خاصة وهم يقتربون من النضج التناسلي، وهم من خلال ذلك يتنافسون ضد الأولاد الآخرين، وكذلك يثيرون إعجاب البنات (***Pellegrini & Long, 2003***). صحيح أن قليلين جدًا، بالطبع، من الأولاد من عمر ١٢ إلى ١٤ سنة سيصبحون آباءً في المستقبل القريب. لكن من الملائم أكثر أن تكون نقطتنا المرجعية هنا هي أسلافنا القدماء أو جماعات الصيد والجمع أو التقوت الذين بصموا بطابعهم ٩٠% أو أكثر من تاريخ التطور البشري.

لقد وثق فراي (٢٠٠٥) كيف تمثل المراهقة، في كثير من مجتمعات التقوت ***foraging***، فترة المسابقات البدنية الذكورية. وقد تحولت هذه الممارسات إلى طقس، فالهدف ليس قتل الخصم أو حتى إيذائه بشكل حاد، لكنه يكون جديًا أيضًا في فحواه ونتيجته. فمهارة الذكر في المسابقات تعد منبئًا بهيبته ومكانته في الجماعة، وبالتالي نجاحه التناسلي. ومن أمثلة ذلك ما كتبه جوزند ***Gusinde*** (***1931, quoted in Fry, 2005, pp. 76-77***) حول شعب أونا من شعوب الإسكيمو ***Ona Eskimo people***:

إن مثال البالغين يدفعهم في الغالب إلى الأمام متى تيسرت لهم فرصة، وهم أيضًا يدخلون ببسالة في التنافس لإسقاط الخصم، ولا يكلون ... إنهم يختارون أرضًا ناعمة، ويُفضل أن تكون أرضًا جافة تكسوها الخضرة، وفيها تتشكل النساء والأطفال والرجال حلقة كبيرة بداخلها يتحرك المصارعان ... ورغم أن الخصمين يمسكان بأحدهما الآخر بقوة ويزيدان جهدهما تدريجيًا إلى أقصى حد، فإن المصارعة لا تنحط أبدًا إلى عداوة، حتى وإن كان المصارع الأقوى في النهاية

يصرع الأضعف ويوقعه على الأرض بقوة تجعل الأخير أحيانًا ينهض بصعوبة. وكثيرًا ما يصاب الرجال إصابات بالغة، لكنهم على المدى البعيد لا يهربون من عراك آخر، وإنما يجب أن يخاطروا بمنازلة خصوم أكثر قوة، حتى لا تلتصق بهم سمعة الجبان الضعيف. وعلى مدى فترة طويلة تالية يظل هذا العرض مجالاً لناقشات ومقارنات مستمرة وآراء مختلفة.

ويدفع فراي (*2005, p. 78*) بأن أنواع اللعب الخشن الأكثر عنفًا التي نراها بين المراهقين المعاصرين في المجتمعات الغربية ربما تماثل هذه المسابقات الطقوسية لدى شعوب التقوت، وأنه "إذا كان الأمر كذلك فإن ثمة تقارب يحدث، في المراهقة، لوظيفتي الممارسة والهيمنة في اللعب الخشن".

وظائف لعب الأنشطة البدنية

لقد افترض البعض أن لعب الأنشطة البدنية له عدد من الوظائف و/أو الفوائد. لكننا نحتاج لأن نميز في ذلك بين الأنواع المختلفة من لعب الأنشطة البدنية: القوالب النمطية الإيقاعية واللعب التمريني واللعب الخشن.

القوالب النمطية الإيقاعية:

افترض بايرز ووكر (١٩٩٥)، كما مر بنا في الفصل الرابع، أن اللعب التمريني في الحيوانات يدعم النضج العصبي وتمايز المشابك العصبية في فترات النمو الحرجة. وقد أكد بيليجريني وسميث (١٩٩٨) أن ذلك ينطبق بشكل خاص على القوالب النمطية الإيقاعية في الطفولة البشرية. فتلك الأنماط ربما تكون وظيفية. ومما يؤكد ذلك أن ثيلين (١٩٨٠) وجدت أدلة على تأثيرات للحرمان، رغم أنها لم تستطع أن تستخدم نوع التصميم التجريبي المستخدم مع الأطفال الأكبر سنًا. وقد لاحظت ثيلين وجود قوالب نمطية إيقاعية أكثر تلقائية لدى الأطفال الذين تلقوا تحفيزًا بدنيًا أقل من مقدمي الرعاية، وكذلك لدى أولئك الأطفال الذين كانوا

مقيدين في الحركة بوضعهم مثلاً في كراسي الأطفال، حتى بعد أن أُطلِقت حركتهم. واستنتجت من ذلك (*op. cit., p. 148*) أن "الحرمان من الحركة النشطة، والسلبية كذلك ... ربما يعزز القوالب النمطية". وفي دراسة طولية وجدت ثلين ارتباطات بين العمر الذي تبدأ فيه الأنواع المحددة من القوالب النمطية (مثل إشراك الذراعين والسيقان والأيدي والركب) وعمر اجتياز المفردات العصبية-العضلية في مقياس بيلي لنمو الطفل ***Bayley Scales of Infant Development***. ويبدو أن الأطفال ينخرطون في حركات إيقاعية تتضمن أعضاء معينة من الجسم، قبل فترة قصيرة من اكتساب السيطرة الإرادية على هذه الأعضاء (بأن يجتازوا مفردات اختبار بيلي)، وتقترح ثيلين (١٩٧٩) أن هذه الأنشطة تمثل جزءًا من عملية نضج عصبي-عضلي عامة، في وقت تجتاز فيه جوانب النمو العضلي-العصبي فترة حساسة.

كما افترض بيليجريني وسميث (*1998a*) أن القوالب النمطية الإيقاعية تحقق فوائد فورية للأطفال من حيث تحسين سيطرتهم على أنماط حركية معينة. وهذا السلوك التلقائي، الذي يتفق مع معظم تعريفات اللعب، يمكن أن يعدل أو يزيل التكوينات المشبكية العصبية غير ذات الصلة، ويساعد في تنمية السيطرة الحركية بطرق هادفة أكثر. وكما يشير الباحثان فإن ذلك يأتي متسقًا ليس فقط مع المسار العمري للقوالب النمطية الإيقاعية وأدلة العودة إلى الحالة الطبيعية بعد الحرمان، وإنما أيضًا مع نقص الاختلافات الجنسية، إذ ليس ثمة سبب لافتراض أن هذا المستوى الأساسي جدًا من السيطرة الحركية سيكون أكثر أهمية للأولاد عن البنات.

اللعب التمريني:

كما هو الحال مع النظريات المرتبطة باللعب الحركي لدى الحيوانات يمكن افتراض أن اللعب التمريني في الطفولة يحسن التدريب البدني للعضلات، وذلك

بغرض القوة والتحمل والمهارة والاقتصاد في الحركة. يتفق ذلك مع طبيعة اللعب التمريني ونتائج دراسات الحرمان التي توضح أن الأطفال ينخرطون في نوبات أكثر طولاً وشدة من اللعب التمريني بعد أن يكونوا قد أُحْصِروا في أماكن أصغر و/أو مُنِعوا من التمرين البدني القوي (في قاعات الدروس مثلاً). وتأثيرات العودة إلى الحالة الطبيعية يبدو أنها أكثر أهمية في فترتي الطفولة والصبا، اللتان يحتمل أن يصبح الأطفال فيهما متململين بعد فترات الجلوس الطويلة، عنها في سن البلوغ (*Pellegrini, 1995a*).

وقد أكد بايرز (*1998a; Byers & Walker, 1995*) أنه في بعض أنواع الثدييات يكون للعب الحركي تأثير بعيد المدى على المهارة الحركية بشكل أساسي، لكن تأثيراته على القوة والتحمل تكون مؤقتة، حيث تختفي مثل هذه الفوائد سريعًا، لكن يظل من الممكن استعادتها أيضًا لاحقًا. لكن في مراجعتهما للأدبيات حول لعب الأطفال، ذهب بيليجريني وسميث (*1998a*) مذهبًا مختلفًا. فقد أقرا بأن اللعب التمريني يمكن أن يحسن المهارة والاقتصاد في الحركة، لكنهما لم يجدا أية أدلة مباشرة لتأييد ذلك. بيد أنهما دفعا بأن هناك سببًا وجيهًا لافتراض أن اللعب التمريني يؤدي إلى تحسين القوة والتحمل على نحو أكثر مما ذهب مايرز. وأشارا إلى أن المسار العمري للعب التمريني يقابل الفترة التي تنمو فيها عضلات الذراع والساق والعظام نموًا سريعًا. والأطفال ينخرطون في كثير من اللعب التمريني يكفي لتحقيق فوائد التمرين. وأخيرًا هناك أدلة من علم النفس الرياضي ***sports psychology*** على أن الأطفال الذين يشتركون في ألعاب رياضية مفعمة بالنشاط يصبحون أكثر لياقة. كمثال واحد على ذلك، تناول لوسير وبوسكيرك ***Lussier and Buskirk*** (١٩٧٧) نتائج برنامج تدريبي على التحمل مكون من ١٢ أسبوعًا، تضمن الجري لمسافة طويلة، للأولاد والبنات من عمر ٨ إلى ١٢ سنة. وقد وجدا أن التدريب أدى إلى تقليل معدل نبضات القلب في أثناء أعباء العمل الحادة وزيادة

كمية الأوكسجين المستنشق، بمعنى أن أجسامهم أصبحت تتحمل مطالب التمرين بشكل أفضل.

وردًا على ذلك ذهب مايرز (*1998b, p. 600*) إلى أن "فرضية التهيؤ ربما تكون خاطئة". وكان من الحجج المضادة التي قدمها أن تأثيرات التدريب تكون من النوع قصير المدى. وحجته الأخرى هي أنه إذا كان هذا التدريب مهمًا، فإننا نتوقع توزيعًا عمريًا مختلفًا لهذا اللعب عن المنحنى الذي على شكل حرف ***U*** مقلوب الموجود بالفعل، وأن البالغين أيضًا يمكن أن يستفيدوا من هذا اللعب. وقد انتقد بيليجريني وسميث (*1998b*) الحجة الثانية، دافعان بأن البالغين يتمرنون بطرق أخرى كثيرة، ففي السابق (في مجتمعات الصيد والجمع والتقوت مثلاً) كان البالغون يتلقون قدرًا وفيرًا من التمرين من خلال الصيد والجمع والتقوت والرعي والطبخ وصنع البيوت والعناية بالأطفال وأنشطة التعيش الكثيرة الأخرى. (قد لا ينطبق ذلك كثيرًا على بعض البالغين في المجتمعات الحضرية المعاصرة الذين يحتاجون إلى الذهاب إلى نوادي اللياقة للتعويض عن الحياة العملية التي يقضونها وهم جلوسًا، لكن ذلك يكون غير ذي صلة عند دراسة وظيفة اللعب التمريني من منظور تطوري). وعلى ذلك فإن المسألة "لا تكون أن اللعب التمريني أكثر أهمية لفترة الصبا، وإنما أن اللعب ربما يكون الوسيلة الوحيدة للحصول على تمرين كافي، على الأقل قبل ظهور الألعاب والرياضات المنظمة في المجتمعات البشرية (***Pellegrini & Smith, 1998b, p. 610***).

لا يزال هناك الكثير جدًا مما يمكن أن نتعلمه حول اللعب التمريني لدى الأطفال. فدوره في المهارة الحركية والاقتصاد الحركي يحتاج إلى أدلة أفضل. وتأثيراته على القوة والتحمل تؤيدها أدلة جيدة، لكنها ربما تكون في الأساس تأثيرات قصيرة المدى، مع أن الفوائد الفورية لا تزال مهمة، وبالنسبة لطفل يدخل في المراهقة فإن امتلاك تاريخ من اللياقة البدنية يكون أفضل من "البدء من الصفر". وأخيرًا، ورغم أن الأطفال في المجتمعات التقليدية يساعدون في مهام التعيش، فإنهم

ربما يبذلون في ذلك طاقة أقل بكثير من البالغين، واللعب التمريني (سواء وحده أو مدمجًا مع مهام أخرى، انظر الفصل الخامس) يبدو طريقة مفيدة لبلوغ الفوائد قصيرة المدى، وربما حتى بعيدة المدى، المتعلقة باللياقة والمهارة الحركية.

غير أن اللياقة البدنية ليست الفرضية الوحيدة المقدمة لفوائد اللعب التمريني. فثمة فرضيتان أخريان مرتبطتان ناقشهما بيليجريني وسميث (*1998a*): فرضية إنقاص الدهون وفرضية التنظيم الحراري التي ترتبط بمدخل باربر (١٩٩١)، الذي عرضنا له في الفصل الرابع. تفترض هاتان الفرضيتان أن اللعب التمريني يستهلك الطاقة الزائدة ويمنع السمنة و/أو ينظم درجة حرارة الجسم. وذلك يتفق مع بعض الأدلة منها أن اللعب التمريني يكون أكثر تكرارًا في الأيام الباردة (***Smith & Hagan, 1980; Pellegrini et al, 1995***)، وأقل تكرارًا في المناخ الاستوائي (***Cullumbine, 1950***). لكن من الواضح أن هذه الأفكار لا تعطي أي تفسير للاختلافات الملاحظة وفقًا للعمر والجنس. فضلاً عن أن أسس "فائض الطاقة" التي تقوم عليها تلك المداخل لا تزال موضع شك.

ثمة فرضية أخرى مختلفة نوعًا ما وهي أن اللعب التمريني يشجع الأطفال الأصغر على أخذ فترات راحة من أعباء المهام المعرفية. تسمى هذه الفرضية "فرضية عدم النضج المعرفي"، وقدمها جوركلند وجرين ***Bjorklund and Green*** (١٩٩٢). ذهب هذان الباحثان إلى أن الأطفال الصغار تكون سعتهم المعرفية أقل نضجًا، ويجدون صعوبة في منع المعلومات الغريبة من دخول الذاكرة قصيرة المدى التي سرعان ما تمتلئ بأشياء ليست مهمة، وذلك يترك سعة أقل للأنشطة المرتبطة بالمهمة. ولذلك تتناقص فوائد التركيز على المهام ذات المطالب المعرفية بعد وقت أقصر منه مع الأطفال الأكبر سنًا. فالأطفال الأصغر يتميزون بمدة انتباه أقصر في المهام، وهو ما يسهل لهم أن يأخذوا نوبات من اللعب التمريني، كتلك التي تحدث في الفسحة المدرسية. وذلك يعطيهم فترة راحة من الأعباء الزائدة للمهام المعرفية أو الأعمال المدرسية الأكثر تركيزًا. و"الحاجة" إلى التمرين تساعد الأطفال في "تخفيف" هذه المطالب المعرفية.

تتفق هذه الفرضية مع منحنى التغير العمري الذي يأخذ شكل حرف ***U*** المقلوب، ونتائج دراسات الحرمان، وأيضًا مع بعض النتائج التي تقرر أن اللعب التمريني في وقت الفسحة يؤدي إلى تحسين الانتباه للمهام المدرسية (***Pellegrini & Davis, 1993***). لكن المهام المدرسية تمثل اختراعًا ثقافيًا حديثًا نسبيًا، ولذلك فبينما يعد ذلك فائدة للعب التمريني، فقد يكون من الصعب الدفع بأنها وظيفة بمعنى أنها انتخبت خلال تاريخنا التطوري.

والانخراط الأكبر من جانب الذكور في اللعب التمريني لا يزال يحتاج إلى تفسير وظيفي مُرضي. ففي المجتمعات التقليدية يمكن رؤية أن التدريب على القوة العضلية يكون أكثر أهمية للذكور، وفي مجتمعات الصيد والجمع يتطلب الصيد (الذي يقوم به الذكور عادة) قوة بدنية أكثر وسرعة أكبر في الحركة من جمع النباتات. والعراك (وهو أيضًا نشاط ذكوري إلى درجة كبيرة) يعتمد على جوانب مماثلة. لكن أنشطة جمع النباتات (التي يقوم بها الإناث عادة) تكون في الغالب صعبة وتتضمن قطع مسافات طويلة، ولذلك يكون التدريب على التحمل مهمًا هنا. والاختلاف الجنسي في العراك اللعبي يبدو أكبر من الاختلاف الجنسي في المطاردة اللعبية واللعب التمريني عمومًا، كما يمكن أن نتوقع من هذه الحجة. وكما لاحظنا من قبل فإن الاختلاف الجنسي لا يبدو متسقًا مع فرضيتي خفض الدهون أو التنظيم الحراري، ولا يتفق حتى مع فرضية عدم النضج المعرفي، حيث أنها جميعًا تنطبق على الأولاد والبنات على حد السواء. لذلك يوصي جوركلند وبراون (***1998, p. 605***) "البحوث المستقبلية المرتبطة بالعلاقات بين اللعب البدني والنمو المعرفي بأن تفحص أنواع اللعب البدني التي ينخرط فيها الأولاد والبنات". فقد يكون من الممكن الحصول على استبصارات أخرى حول كل التفسيرات السابقة عن طريق استقصاء الاختلافات الجنسية في اللعب التمريني مع التمييز أكثر بين الجنسين.

اللعب الخشن:

هل العراك اللعبي نشاط "عديم الفائدة" أم هو مهم بالفعل لنمو الأطفال؟ هل يختلف عند الأولاد عنه عند البنات؟ ثمة فرضية قدمها بشكل خاص من يدرسون اللعب البدني الخشن بين الآباء/الأمهات والأطفال الصغار، تقرر -أي الفرضية- أنه يساعد الأطفال على فهم (تشفير وفك تشفير) التعبيرات الانفعالية. فالأطفال يحتاجون طبعًا لفهم معنى الضحك و"الوجه اللعبي" لكي يستمتعوا بهذا اللعب البدني الخشن. وقد وجد بارك وكاسيدي وبيركس وكارسن وبويوم ***Parke, Cassidy, Burks, Carson, and Boyum*** (١٩٩٣) أن مقدار الوقت الذي يُقضَى في نوبات اللعب النشط مع الآباء/الأمهات يرتبط بقدرة الطفل على فهم التعبيرات الانفعالية، السعيدة والغاضبة والحزينة والخائفة والمحايدة. كما وجد بيليجريني (١٩٨٨) أن تكرار اللعب الخشن بين الرفاق يرتبط بالقدرة على فهم إشارات اللعب. غير أن هذه النتائج الارتباطية لا تثبت علاقة سببية، فمن الوارد أن الأطفال الذين يجدون صعوبة أكبر في فهم التعبيرات الانفعالية (لأي سبب) لا يحبون اللعب الخشن أو النشط. وهذه الفرضية تفشل في تفسير الاختلاف الجنسي في اللعب الخشن، ذلك أن فهم التعبيرات الانفعالية بالتأكيد مهم للبنات كما هو للأولاد (***Pellegrini & Smith, 1998***).

وتميل البنات إلى الاشتراك، نسبيًا على الأقل، في المطاردة اللعبية أكثر. وبعض ألعاب المطاردة يمكن أن تكون مختلطة جنسيًا، وفي العادة تدعو بعض البنات الأولاد لمطاردتهن. وقد لاحظت جارفيس ***Jarvis*** (٢٠٠٦) ذلك بين أطفال دور الحضانة. كما وصفه أيضًا بيليجريني ولونج (٢٠٠٣)، حيث أوردا حوادث يطارد فيها الأولاد البنات ويضايقوهن في بدايات المراهقة, واقترحا أن ذلك أحد طرق بدء الاتصال مع الجنس الآخر (سلوك "مغازلة" مبكر)، وأيضًا بصيغة "آمنة" حيث يوصف ذلك بأنه مجرد "لعب".

لكن ماذا عن العراك اللعبي الأكثر شيوعا بين الأولاد (*Jarvis 2006*)؟ إن العراك اللعبي، ونظرًا لأنه كما رأينا في الفصل الرابع يشبه العراك الحقيقي كثيرا، ذهبت سيمونز (١٩٧٨) إلى أنه يوفر لنسانيس الريص (مكاك) ممارسة آمنة نسبيًا لمهارات العراك الحقيقي. وهذه الممارسة تكون آمنة نسبيًا بفضل خصائص مثل التعطيل الذاتي واختيار الأصدقاء كشركاء واختيار أماكن وأسطح أكثر أمانًا للعراك اللعبي. وقد ذهب سميث (١٩٨٢) مذهبًا مشابهًا في تفسير العراك اللعبي لدى الأطفال الذي تتوفر فيه هذه الخصائص. وهذه الحجة تتفق مع الاتجاهات العمرية، فالعراك الحقيقي يصبح أكثر أهمية في المراهقة ولذلك يوفر العراك اللعبي فيما قبل المراهقة ممارسة آمنة للعراك. كما تتفق أيضا مع الاختلافات الجنسية. فالعراك البدني أكثر أهمية للأولاد، صحيح أن البنات يمكن أن يكن عدوانيات أيضًا، لكنهن يملن إلى تفضيل العدوان اللفظي والعدوان من خلال العلاقات مثل نشر الشائعات (*Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen 1992*). وكل من العراك اللعبي والعراك الحقيقي أكثر تكرارًا بين الأولاد. لكن مع أن هذا التفسير يبدو قويًا بالنسبة للأطفال الأصغر سنًا، فلا توجد أدلة مؤكدة من الاختلافات الفردية (هل الأطفال الذي ينخرطون أقل في العراك اللعبي يصبحون مقاتلين أقل جودة؟) أو من دراسات الحرمان أو الإثراء. وكذلك تم تحدي هذه الفرضية في أدبيات اللعب الحيواني (راجع الفصل الرابع) بتقديم فرضيات بديلة مثل تحسين السيطرة الانفعالية.

ومما له علاقة بفرضية المهارات المرتبطة بالعراك فكرة أن اللعب الخشن يعد (أيضًا) ممارسة لمهارات الصيد (أي العدوان البدني ضد الفرائس وليس الحيوانات من نفس النوع) (*Boulton & Smith, 1992*). وقد لاحظ كونر *Konner* (*1972, p. 299*) أن "معظم أشكال السلوك المكونة للعب الخشن -المطاردة والهرب والضحك والقفز والأصوات اللعبية والوجه اللعبي ... وكذلك 'ضرب الأشياء' (الضرب بشيء) يمكن أن تُشاهَد لدى أطفال جماعة زون/توا *Zhun/twa* وهم

يضايقون الحيوانات الضخمة ... أو يحاولون قتل الحيوانات الصغيرة"، وجادل (ص، ٣٠١) بأن "... نمط اللعب الخشن المميز للرئيسات أصبح جزئيًا من اختصاص الرجل للمساعدة في اكتساب سلوك الصيد". وهذه الحجة أيضًا تتفق مع الاختلافات الجنسية (كان الذكور صيادين في المقام الأول في البيئات البشرية المبكرة) وخصائص التصميم.

واقترح بيليجريني (٢٠٠٥) أن تغيرًا في وظيفة العراك اللعبي يحدث مع النمو، خاصة عند الأولاد. ففي الطفولة ربما يعمل كممارسة آمنة لمهارات العراك وكنشاط ممتع يساعد في الحفاظ على الصداقات وتنمية مهارات السيطرة الانفعالية. لكن في فترة المراهقة يفترض أنه يعمل أكثر على تقييم القوة ولتوكيد أو إظهار أو الحفاظ على الهيمنة الاجتماعية. والهيمنة تشير إلى القدرة على تحقيق أسبقية على الأطفال الآخرين أو ضربهم في عراك أو نزاع. ويشير هرم الهيمنة إلى اعتراف الأطفال بترتيب معين للهيمنة. ويبدو أن علاقات الهيمنة تصبح أكثر أهمية في المراهقة، لدى كلا الجنسين، وتتضح الهيمنة البدنية أكثر في جماعات الرفاق الذكورية. ووفقًا لهذه الحجة فإن الأولاد قد يستخدموا العراك اللعبي لاختبار الآخرين ومحاولة تحسين مكانتهم دون كثير من العراك الحقيقي (*Pellegrini, 2002; llegrini & Smith, 1998a*). والعراك اللعبي يمكن أن يساعد الأطفال على فهم قوتهم وقوة الآخرين على نحو أفضل، وتأسيس مكانتهم على هرم الهيمنة، وإظهار الهيمنة على الشركاء/الخصوم الأضعف.

وعند دراسته لنسانيس الريص (مكاك) (راجع الفصلين الثالث والرابع)، هاجم سيمونز (١٩٧٨) صراحة فكرة أن العراك اللعبي عند القردة يمكن أن يوظف لتوكيد الهيمنة أو الحفاظ عليها، وذلك تحديدًا بسبب التعطيل الذاتي وتناوب الأدوار الذي يحدث فيه غالبًا. فالصغير "المهيمن" يسمح بالفعل لشريك أصغر أو أضعف بأن "يركب فوقه". لكن من الملاحظات الشائعة، مع ذلك، أن العراك اللعبي يصبح أكثر خشونة مع العمر، لدى القردة وكذلك لدى الأطفال. وكما رأينا في

موضع سابق فإن اختيار شريك العراك اللعبي، في حالة الأطفال، يتأثر بترتيب القوة بحلول سن الحادية عشر (وليس قبله) (*Humphreys & Smith, 1987*). وقد وجد بيليجريني أن اختيار الشركاء يرتبط بمكانة الهيمنة عند الأولاد المراهقين. وفي المراهقة المبكرة يبدو أن بعض الأولاد قد "يستغلون" تقاليد العراك اللعبي لتشجيع أطفال آخرين على الاشتراك في نوبة لعب خشن، ثم يوقعون بهم بعض الأذى الفعلي و/أو يستعرضون هيمنتهم، ويبررون ذلك بأنه "لعب فحسب" (*Neill, 1976*). وهذا هو سيناريو "الاحتيال" الذي ذكرناه آنفًا.

ويشير بيليجريني (٢٠٠٢) إلى أن قياس القوة يمكن أن يحدث على الرغم من التعطيل الذاتي، وأيضًا أن سمات مثل التعطيل الذاتي وما شابهها تكون أقل وضوحًا في المراهقة حيث يكون "الاحتيال" أكثر شيوعًا. وكذلك وجد بيليجريني ولونج (٢٠٠٣) أدلة ارتباطية مباشرة على أن الأولاد الذين يشتركون في عراك لعبي في عمر ١٢ سنة يحوزون مكانة هيمنة أعلى. وإذا وضعنا ذلك في الحسبان يكون من الوارد أيضًا أن يكون استخدام العراك اللعبي بهذه الطريقة ممرًا واحدًا فقط إلى تأسيس الهيمنة. واستخدام التلاعب أكثر من اللازم في العراك اللعبي (استخدام "الاحتيال" أكثر من اللازم) من شأنه أن يلصق بالشخص سمعة سيئة بأنه غير موثوق فيه، وربما يؤدي إلى مكانة اجتماعية مثيرة للجدل، إن لم يؤدي إلى رفضه. ومن الممكن أن يحاول الشخص المخادع أن يعالج ذلك فيما بعد، فمثلاً بعد إيذاء شخص ما في "عراك لعبي"، وبعد إظهار مكانة مهيمنة للآخرين الذين يشاهدون اللعب، قد "يعتذر" الشخص المخادع عن الإيذاء، تحت ذريعة أنه لعب فحسب (وهو بذلك يمرر "الاحتيال" وكأنه "خطأ حقيقيًا"). وهذه الأنواع من الإجراءات المكيافيلية تميز بالطبع جزءًا كبيرًا من الحياة السياسية للبالغين!

وقد تحدى جوسو وآخرون *Gosso et. al.* (٢٠٠٥، ص ٢٣٣) فكرة وظيفية اللعب الخشن لدى البشر. وكتبوا في ذلك أن:

أطفال شعب باركانا، الأولاد والبنات على السواء، يعرفون ما يعنيه العراك، لكن كل من العراك اللعبي والعراك الحقيقي نادرين جدًا بالفعل ... ورؤيتنا هي أن العراك اللعبي، المهم جدًا في كثير من الثدييات، ربما يكون قد فقد كل مغزاه تقريبًا بالنسبة للبشر. فوفرته في الثدييات الأخرى يرتبط بعراك الذكور البالغين من أجل المكانة والإناث والأرض والغذاء ... والأنواع الحيوانية متعددة الزوجات تُظهِر عراكًا وازدواجًا جنسيًا أكثر بين البالغين وعراكًا لعبيًا أكثر بين الصغار. ويقترح بايرز (١٩٨٤) أن ضغوط الانتخاب من أجل التدريب المبكر على الأنماط التنافسية للبالغين ربما لم تظهر إلى أن ظهرت الجماعات الاجتماعية وإمكانية تعدد الزوجات. وفي رأينا أنه عند نقطة ما مبكرة من التطور البشري تراجعت بالتأكيد الفوائد الناتجة عن كون الإنسان مقاتلاً أفضل. فالهرمية العمودية أفسحت المجال للتعاون الأفقي بين الذكور (والإناث). والوصول إلى الإناث لم يعد النتيجة المباشرة أو غير المباشرة للعراك. والنمط المتفرد لتقاسم الغذاء، الخالي من الأولويات والنزاعات، ألغى المزايا المترتبة على كون الإنسان مقاتلاً جيدًا.

ومع ذلك، وحتى لو كان العراك الداخلي في بعض جماعات الصيد والجمع والتقوت نادرًا، وإن كان العدوان الشخصي المفرط غير مقبول (*Boehm, 1999*)، فإن معدلات العدوان تبدو متباينة جدًا في هذه الجماعات، وكذلك يقع العراك مع الجماعات المجاورة بين حين وآخر (*Fry, 2005; Boehm, 1999*). وفيما يتعلق بوظيفة الممارسة في اللعب الخشن، فإنني أرى أنها تظل تكيفًا اختياريًا. فبقدر تقدير العراك والعدوان أو تحقيرهما يتعزز اللعب الخشن لدى الأطفال أو يُحبَط (*Fry, 1987*). فمن المحتمل أن تكون وظيفته هي أن يحسن مهارات العراك لدى الأطفال الأصغر. وفي المراهقة، كما اقترح بيليجريني على أساس الدراسات التي أجريت على المراهقين الغربيين، وفراي ***Fry*** على أساس السجلات الأنثروبولوجية، يبدأ التمييز بين اللعب الخشن والعراك الحقيقي في التلاشي، ومهارة الذكر في هذه المسابقات تكون منبئًا للهيمنة أو المكانة في جماعة الرفاق

أو المجتمع (وبالتالي النجاح التناسلي للذكور في المجتمعات التقليدية). وفقدان اللعب الخشن المحتمل لأهميته، الذي قال جوسو وآخرون أنه حدث عند "نقطة مبكرة من التطور الإنساني"، يمكن أن يحدث في المرحلة التكنولوجية الحالية في التطور الإنساني، حيث غدت القوة البدنية الخالصة غير ذات صلة في مقاييس نجاح البالغين. وعلى أية حالة فرغم مرور حوالي عقدين من البحوث الآن حول اللعب الخشن لا يزال هناك الكثير مما يجب أن نتعلمه حول دوره وكيف يتغير خلال الطفولة والمراهقة، خاصة دور النوع *gender* في تفاعلات اللعب الخشن.

قراءات أخرى:

For a series of studies on the nature and benefits of play in school yards, see A. D. Pellegrini (1995), School Recess and Playground Behavior. Albany, NY: State University of New York Press.

الفصل السابع

اللعب بالأشياء

سوف نتناول في هذا الفصل اللعب بالأشياء *object play* لدى الأطفال. وسوف نركز بشكل رئيسي على ما أسمته سميلانسكي (١٩٦٨) "اللعب البنائي" *constructive play*، رغم أن التمييز بين اللعب البنائي واللعب الخيالي لا يكون واضحًا دائمًا، كما ناقشنا في الفصل الثاني. سوف نبدأ باللعب الحس-حركي لدى الأطفال الرضع ثم نناقش الفروق بين الاستكشاف واللعب واستخدام الأدوات.

اللعب الحس ـ حركي أو اللعب الوظيفي

مراحل النمو:

يولد الأطفال مزودين ببعض القدرات وأشكال السلوك الانعكاسي، مثل المسك والمص. وهم يستخدمون هذه القدرات منذ وقت مبكر، عادة للرضاعة من ثدي الأم، كما يمكن أيضًا أن يستخدموها للعب بالأشياء. وقد وصف بياجيه (١٩٣٦) بشيء من التفصيل ما أسماه مراحل النمو الحس-حركي. وقد تمكن من ذلك عن طريق الملاحظة والتوثيق المتأنيين لسلوك أطفاله. وقد ميز بياجيه ست مراحل فرعية خلال السنتين الأوليين من العمر:

النشاط المنعكس *reflex activity* (الميلاد - ١ شهر تقريبًا): يتضمن انعكاسات مثل المص والمسك، والنشاط الإيقاعي التلقائي (وذلك قد يتضمن القوالب النمطية الإيقاعية، راجع الفصل السادس، مع أن بياجيه لم يستخدم هذا المصطلح).

ردود الفعل الدائرية الأولية ***primary circular reactions*** (١-٤ أشهر تقريبًا): يستخدم بياجيه مصطلح "دائري" هنا بمعنى "متكرر"، ويشير بذلك إلى أشكال السلوك الانعكاسي أو الاستجابات الحركية المتكررة، التي تتمحور عمومًا حول جسم الطفل، مثل مص الإبهام.

ردود الفعل الدائرية الثانوية ***secondary circular reactions*** (٤-١٠ أشهر تقريبًا): هذه أيضًا أفعال متكررة، لكنها تتقدم على ردود الفعل الدائرية الأولية بطريقتين. أولاً قد يبدأ الطفل أفعالاً جديدة أبعد من الانعكاسات البسيطة، ثانيًا يبدأ في التعامل مع أشياء أبعد من جسمه، كأن يضرب لُعبة معلقة على نحو متكرر. وقد وصف بياجيه ذلك لدى ابنته جاكلين وهي في عمر ٥ أشهر على النحو التالي:

تنظر جاكلين إلى دمية معلقة في خيط ممتد من الحائط إلى مقبض السرير. والدمية تقريبًا في نفس مستوى قدم الطفلة. تحرك جاكلين قدمها وأخيرًا تضرب الدمية، وفي الحال تنتبه إلى حركتها ... ويصبح نشاط القدم منتظمًا على نحو متزايد، بينما تكون عينا جاكلين مثبتة على الدمية. علاوة على أنني عندما أبعد الدمية يشغل جاكلين نفسها بشيء مختلف، وعندما أستبدل بالدمية شيء آخر تبدأ جاكلين، بعد لحظة، بتحريك ساقيها مرة ثانية (*Piaget, 1936, p. 182*).

في هذا المثال تحول ما كان رد فعل دائري أولي، تحديدًا الرفس بالسيقان، إلى رد فعل دائري ثانوي، حيث أصبح موجه على نحو متكرر نحو الدمية.

تنسيق ردود الفعل الدائرية الثانوية ***co-ordination of secondary circular reactions*** (١٠-١٢ شهرًا تقريبًا): هنا يصبح الطفل قادرًا على الحركة، ويبدأ تنسيق أشكال مختلفة من السلوك، مثل المسك والمص. وتلك الأفعال ربما تكون مرتبطة بأهداف، مثل ضرب أو دفع شيء بعيدًا عن الطريق لكي يمسك شيئًا آخر. ثمة مثال آخر من جاكلين ابنة بياجيه، وهي الآن في بداية الشهر الثامن، وهو العمر الذي يتم فيه تنسيق أنواع عديدة من السلوك تتابعيًا:

تمسك جاكلين بعلبة سجائر غير مألوفة قدمتها لها بنفسي. في البداية تتفحصها جاكلين بعناية كبيرة، وتقلبها، ثم تحملها في كلتا يديها وتصنع الصوت "أبف" *apff* (الذي تصنعه عادة في حضور الناس). وبعد ذلك تفركها في عمود سريرها ثم تسحب نفسها لأعلى وهي تنظر إليها، ثم تطوح بها لأعلى بشده، وأخيرًا تضعها في فمها (*Piaget, 1936, p. 284*).

ردود الفعل الدائرية من النوع الثالث ***tertiary circular reactions*** (١٢-١٨ شهرًا تقريبًا): هنا يصبح سلوك الأطفال أكثر مرونة، وعندما يكرر الطفل الأفعال، فإنه ربما يفعل ذلك مع إحداث تغييرات قد تؤدي إلى نتائج جديدة. وهنا تُستخدَم المحاولة والخطأ في استكشاف وتجريب الأشياء والبيئة.

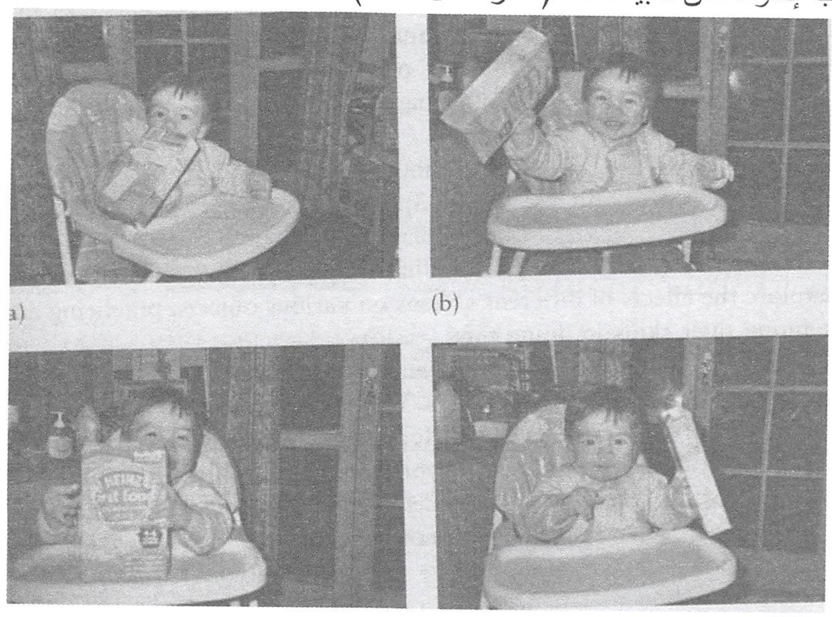
التمثيل الداخلي ***internal representation*** (١٨-٢٤ شهرًا تقريبًا): يعني بياجيه بذلك أن الطفل بحلول هذا الوقت لا يظل مقتصرًا على التعامل مباشرة مع العالم عن طريق الأفعال البدنية، وإنما أيضًا يصير قادرًا على امتلاك بعض التمثيلات العقلية للعالم والأشياء في العالم (الناس والأشياء) داخل المخ. فإضافة إلى التعامل مع الأشياء مباشرة في العالم المادي، يصبح الطفل أيضًا قادرًا على التعامل مع التمثيلات العقلية للأشياء والتفكير والتخطيط. كما يُظهِر الطفل أيضًا ديمومة الأشخاص والأشياء، بمعنى فهم أن الأشياء والناس لهم وجود مستمر، وفي حال الضرورة يبحث عنهم عندما يكونوا خارج إطار الرؤية. فمثلاً إذا أراد الطفل أن يصل إلى لُعبة، لكن هناك شيء آخر يحول بينه وبين اللعبة، فإن الطفل الأصغر سنًا قد يحاول فحسب أن يصل إلى اللعبة مباشرة، وبذلك قد يبعد الشيء عن الطريق وينجح في الوصول إلى اللعبة المطلوبة، وذلك عن طريق "التجربة والخطأ"، وليس التخطيط المتأني. لكن ما أن يتحقق التمثيل العقلي حتى يتمكن الطفل من تخطيط مثل هذا السلوك، فيبعد الشيء الحاجز أولاً ويحصل على اللعبة بسهولة. وإليك مثال آخر من جاكلين، التي أصبحت الآن في شهرها العشرين، وهي تحاول أن تفتح الباب وهي تحمل في نفس الوقت مجموعتين من العشب:

تمد جاكلين يدها اليمنى نحو مقبض الباب، لكنها ترى أنها لن تستطيع أن تدير المقبض دون أن تترك العشب. فتضع العشب على الأرض، وتفتح الباب، ثم تلتقط العشب ثانية وتدخل. لكنها عندما تريد أن تغادر الغرفة تصبح الأمور معقدة. فهي تضع العشب على الأرض وتمسك مقبض الباب. لكنها تدرك عندئذ أنها إذا سحبت الباب نحوها فسوف تجرف فورًا العشب الذي وضعته بين الباب والعتبة. لذلك تلتقط جاكلين العشب لكي تضعه خارج منطقة حركة الباب" (***Piaget, 1936, pp. 376-7***).

في هذه المرحلة يكون الأطفال قد نموا مهارات حل المشكلات واستخدام الأدوات. وهم الآن يستطيعون أن يقوموا بكثير من الأنشطة اليدوية المعقدة بالأشياء. فضلاً عن أن مرحلة التمثيلات الداخلية تجلب إمكانات اللعب التمثيلي، التي يمكن للشيء أو الفعل فيها أن يرمز إلى شيء أو فعل آخر أو يمثله، كأن يمثل مكعب خشبي كعكة مثلاً، أو أن تمثل حركات اليد الدائرية عجلة قيادة السيارة. سوف نعود إلى نمو اللعب التمثيلي بمزيد من التفصيل في الفصل الثامن.

لقد صمدت أوصاف بياجيه للنمو الحس-حركي للأطفال بقوة أمام اختبار الزمن، حتى وإن طال الشك والتساؤل بعض فرضياته النظرية وتأكيداته حول الوقت الذي تظهر فيه لأول مرة جوانب مثل ديمومة الشيء. وما يتضح من مراحله هو أن السلوك الاستكشافي والسلوك اللعبي والسلوك الموجَه بهدف أو سلوك استخدام الأدوات كلها تنمو هذه العامين الأولين. فعند مواجهة الشيء للمرة الأولى يكون السلوك استكشافيًا. ما ملمس هذا الشيء؟ هيا نمصه ونرى. لكن عندما نصل إلى ردود الفعل الدائرية، يكون هذا السلوك متكررًا، ربما لأن الطفل يجد هذه الأفعال ممتعة، وهذان معياران للسلوك اللعبي: التكرار والمتعة. والطفل وهو ينتقل من ردود الفعل الأولية إلى الثانوية ثم الدائرية الثالثة يصبح هذا السلوك المتكرر أكثر مرونة وتنوعًا، وعلى ذلك يمكن وصف بعض أشكال السلوك بأنها لعبية، وهو ما أسماه بياجيه اللعب الحس-حركي، مثل ضرب الأشياء ببعضها بطرق مختلفة والضحك.

ويمكن لأي أب/أم أن يرى هذا السلوك لدى أطفاله الصغار. فأنا مثلاً لاحظت ابني إدموند وهو في سن ١٠ أشهر، عندما تُعطى له علبة حبوب صغيرة بها شيء بلاستيك يخشخش بداخلها، سرعان ما أدرك أنه يستطيع أن يصنع صوت خشخشة، فأخذ يهز العلبة هنا وهناك، في البداية برفق ثم بقوة أكبر، وأيضًا أخذ يضربها في سطح الكرسي الذي كان يجلس عليه، وأخذ يطوح بها على طول ذراعه، ويمصها أيضًا. وكذلك كان إدموند ينظر إليّ كثيرًا وهو يبتسم ويضحك. وأنا من جانبي لم يكن عندي أدنى شك في أن "رد الفعل الدائري الثانوي" هذا من جانب إدموند كان لعبيًا تمامًا (انظر شكل ٧-١).



شكل (٧-١)
صور لطفل في الشهر العاشر يُظهِر لعبًا حس-حركيًا بالأشياء

هذا التقدم السلوكي والمعرفي يجلب معه أيضًا إمكانات لأنشطة أكثر توجهًا بالأهداف، وهي أنشطة يمكن أن نطلق عليها اسم "استخدام الأدوات" وليس اللعب. وكمثال على ذلك وصف كونولي ودالجليش ***Connolly and Dalgleish*** (١٩٨٩)

نمو استخدام الأطفال للملاعق لإطعام أنفسهم من الأطباق، وهي مهارة يجد الآباء/الأمهات سعادة في تشجيعها رغم البدايات الخاطئة. وهذا سلوك موجَه بهدف بالتأكيد، والهدف هو توصيل الطعام إلى الفم، وهي في النهاية أحد مهارات البقاء المهمة. ورغم ذلك فإن الأطفال ربما يُدخِلون عناصر لعبية أكثر في هذا الأفعال الروتينية (وهو ما يسبب إحباطًا للآباء/الأمهات)، كأن يضرب بالملعقة على المنضدة أو يُخرِج الطعام من الطبق وغير ذلك.

وعلى إثر يارو وماكويستون وماكترك وماكارثي وكلين وفيتز *Yarrow, McQuiston, MacTurk, McCarthy, Klein, and Vietze* (١٩٨٣)، يصف باور (٢٠٠٠، ص ١٠٧) "فئة سلوكية تقع في مكان ما بين الاستكشاف الخالص واللعب تسمى الاستكشاف الوظيفي/لعب الممارسة"، وتسمى أيضًا "لعب الإتقان"، وعبر هذا السلوك يستكشف الأطفال تأثيرات الأفعال المختلفة على الأشياء المختلفة، ويمارسون مهاراتهم ويصقلونها وهم يفعلون ذلك.

ويبدو أن الاستكشاف واللعب واستخدام الأدوات تنمو جميعها في هاتين السنتين الأوليين بطرق مترابطة ومتداخلة كثيرًا. ونحن نستطيع أن نميز بينها، وذلك أساسًا باستخدام المعايير التي أعدت للأطفال الأكبر سنًا، حيث يكون هذا التمييز أكثر وضوحًا بشكل عام. لكن أبعد من نقطة معينة نكون عرضة لخطر الدخول في جدل دلالي عقيم إذا دفعنا هذه التمييزات المفاهيمية أبعد من اللازم في الفترة الحس-حركية.

أنواع الأفعال:

صنف باور (٢٠٠٠، ص ٥٧) مدى الأفعال اليدوية غير التمثيلية بالأشياء التي تُلاحَظ عند الأطفال حتى السنة الثالثة إلى:

- الحصول على الأشياء: الالتقاط والحمل والنقل والمسك باليدين.

- الاستكشاف: اللكز/اللمس واللعق/العض والحك والضغط والتدوير والتقريب إلى العين والفعل المتسلسل الوسيلي.
- التحويل: التمزيق/التكسير والطي/الفرد/الثني والحشو/العصر.
- الربط: الفرك والضرب/الرطم والإسقاط وملامسة أشياء معًا.
- أشكال أخرى من السلوك الحركي الإجمالي: التلويح/الهز والدفع/الجذب والرمي.

على أن تلك الأشكال من السلوك تُظهِر مسارًا معينًا في النمو من حيث تكرارها. على سبيل المثال، وفقًا لمقياس أوزجريس ***Uzgiris*** (١٩٦٧)، يكون اللعق ***mouthing*** شائعًا في الشهر الثاني، ثم الفحص البصري في الثالث، ثم الضرب على سطح في الرابع، ثم هز الأشياء في الخامس، ثم الفحص في السادس، ثم التمزيق والجذب والفرك والزحف في السابع، ثم الإسقاط والرمي في الشهرين الثامن والتاسع. وكذلك يتم استخدام أشياء أكثر في الأفعال السلوكية الروتينية، فقد وثق روزينبلات ***Rosenblatt*** (١٩٧٧) كيف يستخدم الأطفال في السنة الأولى شيئًا في المرة الواحدة، لكن في سنتهم الثانية يستخدمون في الغالب شيئين أو أكثر في علاقة مع أحدها الآخر.

وعلى حد تعليق باور فإن مدى التعامل اليدوي مع الأشياء، الذي يُلاحَظ عند الأطفال البشريين، يشبه تمامًا ذلك الذي يُشاهَد عند الرئيسات الأخرى (راجع الفصل الرابع). هناك بالطبع بعض الاختلافات، منها مثلاً أن القردة تقوم كثيرًا بشم ولعق الأشياء. كما أن الأطفال البشريين سرعان ما يتقدمون أبعد من قدرات الرئيسات في كل من الأنشطة البنائية والتمثيلية. فمثلاً في الوقت الذي كان فيه ابني إدموند ينخرط في ردود فعل دائرية ثانوية، وهو شيء تستطيع رئيسات كثيرة أن تفعله، كان ابني هولند (٢٥ شهرًا) يدخل في مدى كامل من الأنشطة التي تربط الأشياء ببعضها: وضع المكعبات فوق بعضها (شكل ٧-٢)، ووضع الأشياء مثل

السيارات اللُعبة في طابور، ووضع الأشياء المتشابهة معًا، وحل ألغاز الصور المقطعة البسيطة (بمعنى وضع القطع الصحيحة في الأشكال والمواضع الصحيحة)، والقيام بأنشطة تمثيلية بسيطة (مثل دفع قطار لُعبة على خط سكة حديد وعمل الصوت "شو").




شكل (٧-٢)

صورتان لطفل في عمر الثانية يُظهِر اللعب البنائي

في الأنشطة البنائية يبدأ الأطفال بوضع الأشياء فوق بعضها وتصنيفها (انظر شكل ٧-٢)، فيضعون الأكواب ذات الأحجام المختلفة بجانب بعضها، ويستطيعون أن يحلوا ألغاز الصور المقطعة، ويبدءون في تصنيف الأشياء وفقًا للشكل واللون بطرق سرعان ما تتجاوز الرئيسات. صحيح أن الشمبانزي (خاصة الشمبانزي شبه الأسير أو المدرب) يستطيع بالفعل أن يضع الصناديق فوق بعضها (لكي يصل إلى الموز مثلاً) ويقوم بمهام تصنيف بسيطة (فمثلاً في البرية يعالجون الأشياء لصنع أدوات، مثل حشو أوراق الشجر للحصول على ماء الشرب، وإعداد أغصان الشجر للذهاب لصيد النمل الأبيض). لكن الأطفال وهم يكبرون في السن سرعان ما يفوقون ما يمكن أن يفعله أمهر شمبانزي في هذا الخصوص. وبقدر ما تتقدم الأنشطة التمثيلية بقدر ما تنتحل الأشياء والأفعال معاني "كما لو" *as if* التي تنمو سريعًا إلى روتين لعب الأدوار واللعب الدرامي-الاجتماعي المعقد (راجع

الفصل الثامن). وهنا أيضا يمكن رؤية بعض الأمثلة البسيطة للعب التمثيلي أو الرمزي لدى القردة العليا، لكن الأطفال يتجاوزون ذلك سريعا.

وبوجه عام فإن القردة العليا يبدو أنها تنجز نوعا من الذكاء الحس-حركي والتمثيل الداخلي (كما يتضح من الإنجازات التي ذكرناها توا، وكذلك قدرات لغة الإشارات البسيطة والتعرف على أنفسهم في المرايا واستخدام الخداع التكتيكي)، لكن أوجه الاستمرارية التطورية الحقيقية من هذا النوع لا تستطيع أن تخفي حقيقة أنه بحلول عمر الثالثة أو الرابعة يكون الأطفال البشريون قد تقدموا على كل هذه الجبهات إلى درجة أبعد كثيرا من أذكى القردة. ومما يفيدنا في ذلك المقارنة المباشرة التي عقدها هيرمان وكول وهيرنانديز-ليوريدا وهير وتوماسيلو ***Herrmann, Call, Hernandez-Lloreda, Hare and Tomasello*** (٢٠٠٧) بين قدرات الأطفال البشريين في عمر سنتين ونصف وقدرات الشمبانزي وإنسان الغاب على بطارية من الاختبارات المعرفية، حيث وجدوا أن قدرات الأطفال الصغار والقردة كانت متشابهة جدا في المهارات المعرفية البدنية، في هذا العمر. لكن الأطفال كانوا أفضل بدرجة كبيرة في المهارات المعرفية الاجتماعية. فأكثر من القردة بكثير يستطيع الأطفال تتبع نظرة البالغين واستخدام الإشارة باليد وملاحظة ومحاكاة ما يفعله البالغون والاستفادة من السياق الاجتماعي للتعلم.

الجوانب الاجتماعية للعب بالأشياء:

هذه النتيجة الأخيرة تشير إلى جوانب مهمة في السياق الاجتماعي للعب بالأشياء. وفي ذلك ذهب توماسيلو وكاربنتر وبين ومول ***Tomasello, Carpenter, Call, Behne and Moll*** (٢٠٠٥) إلى أن فهم النوايا والاشتراك فيها يعد اختلافا حاسما بين البشر والأنواع الحيوانية الأخرى، بما في ذلك القردة العليا. وثمة عنصر مكمل لهذا هو الانتباه المشترك للأشياء. ومن المفاهيم المستخدمة في هذا الخصوص مفهوم "المثلث الإشاري" ***referential triangle***، وهو يشير إلى البالغ والطفل واللعبة التي تكون بؤرة الانتباه المشترك وطريقة وضع الطفل للبالغ في

الحسبان. ومن ٩ إلى ١٢ شهرًا يبدأ الطفل في تتبع نظرة البالغين إلى الأشياء، وبحلول الشهر الخامس عشر يوجه الطفل نظر البالغ عن طريق الإشارة باليد.

ووفقًا لتوماسيلو وزملائه فإن الانتباه المشترك والمثلث الإشاري يوفران للطفل وسيلة للوعي بالآخرين (البالغين) باعتبارهم فاعلين قصديين، والتفاعل معهم بطرق تعاونية في الغالب. فالطفل قد يشير إلى شيء يهتم به. لكن على النقيض من ذلك لا يستخدم الشمبانزي الإشارة إلا نادرًا، وإذا فعل فلأنه يريد شيئًا ما، وتعلم أن هذه البادرة يمكن أن تعطي نتائج. فالقردة العليا، وفقًا لهؤلاء المؤلفين، تفتقر إلى الدافعية للتشارك بشكل تعاوني (فهؤلاء المؤلفين ينظرون إلى القردة العليا على أنها تنافسية في الأساس، وهي رؤية تحداها بعض علماء الرئيسات)، ولذلك لا تمتلك مهارات المعرفة الاجتماعية المبكرة من هذا النوع، التي تعمل كرافعة إلى القدرات البشرية الأكثر تقدمًا، أو ما يطلقون عليه لهذا السبب "المعرفة الثقافية" ***cultural cognition***.

وإذا كان ذلك صحيحًا فإنه يقترح أن الجوانب الاجتماعية لاستكشاف الأشياء واللعب بها تؤدي دورًا حيويًا في النمو البشري. وذلك يساعد أيضًا في تفسير لماذا لا تقوم حتى القردة العليا بتنمية اللعب التمثيلي الاجتماعي، رغم أنها قد تُظهِر بعض التمثيل الانفرادي البسيط بالأشياء (راجع الفصل الثامن).

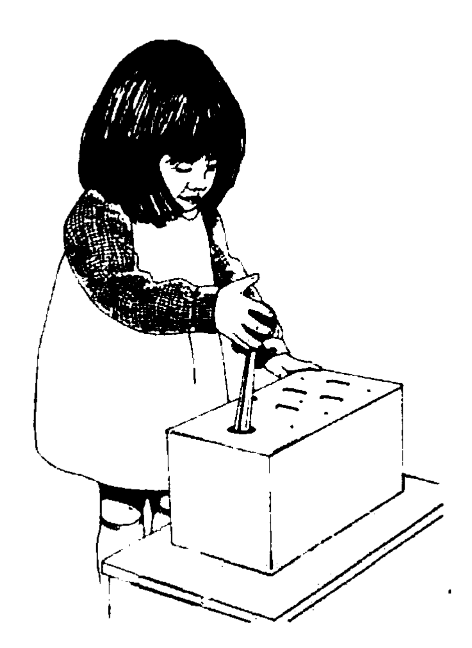
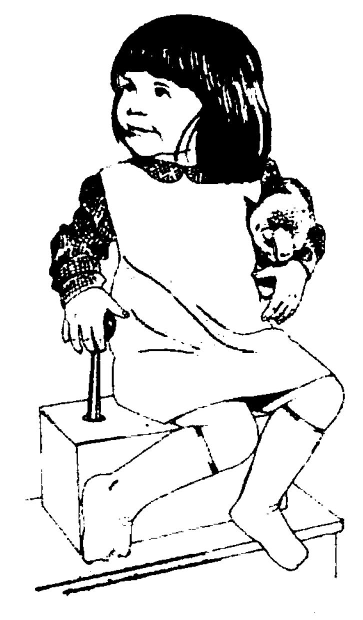
وقد وجدت دراسة أُجريت على أم وأب وشقيق أكبر يلعبون مع طفل ترتيبه الثاني بين أخوته، وجدت علاقات ثنائية الاتجاه بين اللعب بالأشياء الذي توفره الأم وتطور الطفل في اللعب الانفرادي بالأشياء بين عمر ١٢ و١٨ شهرًا (***Teti, Bond, & Gibbs, 1988***). وعلاوة على ذلك كان مستوى الطفل في اللعب في الشهر الثاني عشر منبئًا لبعض خبرات إجادة اللغة في عمر ١٨ شهرًا، رغم أنه لم يصلح كمنبئ لمستوى الطفل المعرفي في عمر لاحق.

ما بعد الفترة الحس ـ حركية

اللعب والاستكشاف:

في أثناء النمو الحس-حركي يكون من الصعب جدًا التمييز بين الاستكشاف واللعب. ومع ذلك فإن ملاحظات الأطفال تقترح أنه بحلول الشهر الثامن عشر يشكل اللعب جزءًا من تفاعلات الطفل مع البيئة أكثر من الاستكشاف (**Belsky &** ***Most, 1981***). وبحلول سنوات ما قبل المدرسة يصبح التمييز بين الاستكشاف واللعب أكثر وضوحًا. ولدى الأطفال في هذا العمر، نجد أن الاستكشاف يسبق اللعب، ذلك أن الأطفال يستكشفون الشيء أو يختبرون خصائصه قبل أن يلعبوا به. في الفصل الأول عرضنا بإيجاز تجربة كلاسيكية أجراها هت ***Hutt*** توضح ذلك.

استخدم هت (١٩٦٦) شيئًا جديدًا ليرى السلوك الذي يستحثه هذا الشيء في الأطفال الصغار، وكيف تغير ذلك مع التعرض المتكرر. كان المشاركون الأساسيون في هذه الدراسة ٣٠ طفلاً من أطفال الحضانة في عمر ٣-٥ سنوات. وقد مر كل طفل بثمان جلسات مدةَ الواحدة منها ١٠ دقائق في أحد حجرات الحضانة. خصصت الجلستان الأوليان للتآلف، وفيها تم تقديم خمس لُعب. وفي الجلسات التجريبية الست التالية تم تقديم لعبة جديدة. كانت هذه اللُعبة عبارة عن صندوق معدني مزود برافعة يتم تسجيل تحريك الطفل لها على عداد ويمكن أن تصنع صوت جرس كهربائي وجرس يدوي (انظر شكل ٧-٣). وقد تم تنويع مدى تعقد الشيء الجديد بتوفير أربع حالات منه: حالة "بلا صوت أو رؤية" (هنا تم غلق الجرس وتغطية العداد)، حالة "الرؤية فقط"، حالة "الصوت فقط، حالة "الصوت والرؤية". وقاس هت مقدار حدوث اللعب بالرافعة (من قراءات العداد) ومقدار الوقت الذي قُضي في استكشاف الشيء الجديد (بصريًا أو لمسيًا)، من ملاحظات الأطفال.

شكل (٧-٣)

طفلة تستكشف شيئًا جديدًا ثم تلعب به

وقد أوضحت النتائج أن الأطفال كانوا ينظرون إلى الشيء فور دخولهم الحجرة، وفي الغالب يقتربون منه أو يسألون الباحث عن هذا الشيء. بعد ذلك يفحصوا الشيء بصريًا وبدويًا، ويمسكون الرافعة ويحركونها. وفي حالتي "لا صوت ولا رؤية" و "رؤية فقط" تراجع هذا الاستكشاف والتحريك سريعًا من جلسة إلى أخرى. أما في حالتي "صوت فقط" و"صوت ورؤية"، فقد تزايد تحريك الرافعة على مدى الجلسات الخمس الأولى. وقد أوضح تحليل أكثر تفصيلاً للملاحظات أنه في هاتين الحالتين، ورغم تراجع السلوك الاستكشافي، أخذ السلوك اللعبي أو شبه اللعبي في التزايد، مثل الجري حول الشيء بشاحنة ودق الجرس كل مرة، أو استخدام الشيء كمقعد وتمثيل أنه سيارة. وقد قادت هذه الملاحظات هت إلى

اقتراح أن الأطفال يتقدمون في العادة من استكشاف الشيء إلى سلوك لعبي أكثر. وقد تميز الاستكشاف بالجدية والتركيز نسبيًا، وكان يدور حول السؤال: "ماذا يفعل هذا الشيء؟" بينما تميز اللعب بالاسترخاء وتنوع الأنشطة التي تدور حول السؤال: "ماذا أستطيع أن أفعل بهذا الشيء؟"

وقد أخضع ويسلر وماكول *Weisler and McCall* (١٩٧٦) تمييز الاستكشاف/اللعب لمزيد من البحث. وفي هذه الدراسة أكد الباحثان أن الشيء الجديد الذي استخدم في هذه الدراسة يجعل هذا التمييز أثر وضوحًا منه في بعض المواقف.

وقد قرر هت أن الأولاد كانوا استكشافيين أكثر بكثير من البنات في هذه البيئة، لكن هذا الاختلاف الجنسي لم يتكرر في الدراسات الأخرى للسلوك الاستكشافي (*McLoyd & Ratner, 1983*).

اللعب بالأشياء بعد الفترة الحس ـ حركية:

إن اللعب بالأشياء (أو اللعب البنائي) شائع في سنوات ما قبل المدرسة، ويذكر بيليجريني وجوركلند (٢٠٠٤) تقديرات محافظة تقول أن ١٠-١٥% من وقت الأطفال يُقضَى في اللعب بالأشياء. وكما يشير الباحثان فإن بعض الدراسات تقترح نسبا أعلى كثيرًا من وقت الأطفال تقضَى في اللعب بالأشياء، يصل بعضها بهذه النسبة إلى ٣٠-٣٥%، لكن هذه التقديرات لا تميز عادة بين اللعب بالأشياء والاستكشاف واستخدام الأدوات.

وفي المجتمعات التقليدية، كما رأينا في الفصل الخامس، يجري اللعب بالأشياء في العادة بالأشياء المحيطة، ويتضمن في الغالب أنشطة تمثيلية لأعمال التعيش. لكن في المجتمعات الحديثة يتضمن اللعب بالأشياء لُعب صنعت خصيصًا للأطفال، وتعتمد في الغالب على نماذج من الإعلام الجماهيري. والمحلات لا توفر

فحسب أشياء بسيطة مثل كتل البناء والقرميد والكرات ومكعبات البناء وألغاز الصور المقطعة والشاحنات اللُعبة والعرائس والدمى والحيوانات اللُعبة، وإنما توفر إلى جانب ذلك مجموعات من اللُعب للأنشطة التمثيلية والخيالية مثل مجموعات القطار ومجموعات المزرعة والقلاع وشخصيات أفلام الحركة والمتحولين والأشياء التي تحاكي شخصيات أو أفعال تعتمد على مسلسلات تلفزيونية أو أفلام حالية أو قديمة لكن لا تزال باقية (مثل حرب النجوم، والدكتور مَنْ *Dr Who*) [انظر ملحق الصور].

غير أنه في فترة ما قبل المدرسة لا يحتاج الأطفال من عمر سنتين إلى أربع سنوات بالفعل إلى مدى ضخم من اللُعب المتخصصة. فاللُعب التقليدية مثل الكتل والقرميد ومكعبات البناء وما إليها توفر مدى جيد من الإمكانات لتنمية وإظهار المهارات المعرفية المتزايدة. وينمي الأطفال تدريجيًا مهارات التصنيف والسَلسَلة *seriation*، وذلك يتضح في بعض الدراسات المفصلة للعب البنائي. ففي دراسة كلاسيكية، فحص جيسيل *Gesell* (١٩٤٠) المراحل المتضمنة في اللعب البنائي بالكتل والمكعبات من عمر سنة إلى خمس سنوات. في البداية يمسك الأطفال المكعبات الفردية ويمصونها فقط، لكن بداية من ١٨-٢٤ شهرًا يبدءون في وضع المكعبات فوق بعضها أو ترتيبها بطرق بسيطة. ويصبح ذلك أكثر تطورًا بحلول السنة الثالثة، مع أنه يظل أحادي البعد بالدرجة الأولى (أفقيًا في هذا العمر أكثر منه عموديًا). وعندما يصلون عمر الرابعة يبني الأطفال أبنية معقدة ثنائية البعد مثل حظائر الحيوانات، وبحلول الخامسة من العمر يبنون أبنية ثلاثية الأبعاد تسمى في الغالب باسم جزء من نشاط اللعب التمثيلي (قلعة أو قارب مثلاً). وبطريقة مماثلة أوضحت دراسات لعب الأطفال بأكواب التعشيق *nesting cups* نموًا مطردًا واضحًا (*DeLoache, Sugarman, & Brown, 1985*). فأطفال ما قبل المدرسة الأصغر سنًا يضعون كوبًا في آخر أو يضعون كوبًا على آخر. أما أطفال ما قبل المدرسة الأكبر سنًا فيطورون طريقة تقدم منظمة بشكل هرمي أكثر أو

طريقة مخططة للتقدم، فهم مثلاً يمكن أن يضعوا كوبًا في آخر وبعد ذلك يضعون الاثنين معًا في كوب ثالث، أو إذا كانت الكومة كبيرة جدًا من القمة فإنهم يأخذونها ويدخلونها في أسفل البرج لعمل تشكيلة أكثر استقرارًا.

الاختلافات الجنسية في اللعب بالأشياء:

ليس ثمة أدلة كثيرة على وجود اختلافات جنسية في اللعب بالأشياء في أثناء الفترة الحس-حركية (*Belsky & Most, 1981; Power, 2000*). وكذلك لا توجد اختلافات جنسية واضحة في التكرار العام للعب بالأشياء بين الأولاد والبنات، لكن طبيعة واختيار اللُعب تختلف، خاصة بعد الفترة الحس-حركية. وفي دراسة طبيعية في بيوت الأطفال من عمر سنة إلى سنتين لليندا داجليش وأنا (*Smith & Daglish, 1977*)، وجدنا خمسة اختلافات جنسية مهمة في اللعب حتى في هذه الأعمار المبكرة: لعب الأولاد أكثر بلُعب النقل وأدوا لعبًا أكثر نشاطًا ولعبًا ممنوعًا (مثل اللعب بمقابس الحائط وسحب الستائر وتسلق الأثاث)، ولعبت البنات أكثر بالدمى والعرائس واللعب الناعمة. وقد تكررت هذه النتائج في دراسات أخرى للأطفال في عمر سنتين في البيت، وفي عمر ثلاث وأربع سنوات في فصول الحضانة، وقد وُجِد أن الأولاد يميلون إلى تفضيل لُعب النقل (مثل السيارات والشاحنات) والكتل والأنشطة التي تتضمن نشاطًا حركيًا إجماليًا مثل رمي أو ركل الكرات واللعب الخشن، بينما تميل البنات إلى تفضيل الدمى وإلباس الدمى واللعب المنزلي (*Pellegrini & Smith, 2003*). لكن هناك أنشطة كثيرة لا يتضح فيها تفضيل جنسي في هذا العمر.

وقد استخدمت سلس *Sluss* (٢٠٠٢) إجراءً تجريبيًا أكثر تقييدًا في دراسة للعب بالمكعبات لدى أطفال الرابعة من العمر في الولايات المتحدة. قامت سلس بملاحظة ٢٤ زوجًا من نفس الجنس (١٢ زوجًا من الأولاد، ١٢ زوجًا من البنات)

في حجرة لعب معملية بها مجموعة من المكعبات. وبعد ١٠-١٥ دقيقة لاستكشاف البيئة الجديدة والمكعبات تم تسجيل اللعب لمدة ١٥ دقيقة أخرى. وقاست سلس مستوى اللعب باستخدام مقياس روبن لملاحظة اللعب (*POS*، راجع الفصل الثاني). ولم تجد الباحثة أية اختلافات هامة بين الأولاد والبنات على هذا المقياس. لكنها وجدت اختلافات أخرى. فقد بنا الأولاد بالمكعبات أبنية أكثر تعقيدا من الناحية المكانية. وقد دارت بين البنات محادثات أكثر تكرارًا وتعقيدًا في أثناء اللعب بالمكعبات.

وظائف اللعب بالأشياء

المنظورات النظرية:

ثمة فرضيتان أساسيتان تم تقديمهما لوظيفة اللعب بالأشياء في الطفولة. تقول الفرضية الأولى أن اللعب بالأشياء يساعد الأطفال في تنمية البراعة في المهارات ذات الصلة بأنشطة التعيش. وذلك يُظهر استمرارية الوظائف المفترضة عمومًا للعب بالأشياء لدى الحيوانات، الذي يُعتقد عادة أنه، كما مر بنا (راجع الفصل الرابع)، يوفر الممارسة أو التدريب على جمع الغذاء وصيد الفرائس وسلوك السباق واستخدام الأدوات. أما الفرضية الثانية فتقرر أن اللعب بالأشياء يسهل الحل الابتكاري للمشكلات. وهنا ينصب التركيز على طبيعة اللعب المرنة وغير القابلة للتنبؤ، ودوره ليس في إعادة إنتاج الثقافة القائمة وإنما في دفعها إلى الأمام، والإسهام بالمعنى الواسع في العملية التطورية (جينيًا وثقافيًا: ***Pellegrini et al., 2007***). لكن هاتان الفرضيتان ليستا متعارضتين كما هو واضح. بل أن برونر ***Bruner*** (١٩٧٢) جمع هاتين الوظيفتين للعب بالأشياء بطريقة بليغة. وفيما يلي سوف نعرض لكل واحدة من هاتين الفرضيتين على حدة والأدلة التي تؤيد كل منهما.

اللعب بالأشياء وأنشطة التعيش واستخدام الأدوات:

أشار برونر (١٩٧٢) إلى أن سمات تصميم اللعب بالأشياء تجعل منه طريقة مناسبة جدا لتنمية مهارات استخدام الأدوات. فاللعب بالأشياء، مع أنه ممتع في ذاته وله دافعية داخلية، يوفر ممارسة متكررة لمدى من المهارات ذات الصلة. وقد رأينا من قبل، عند عرض سلاسل النمو، كيف يكتسب الأطفال مهارات مثل تركيب الأشياء ووضعها فوق بعضها وتنسيق الأفعال، وتلك المهارات ستصبح بالتأكيد جوانب مهمة إن لم تكن ضرورية للاستخدام اللاحق للأدوات. بل إنها علامات على مراحل النمو المعرفي في نظريات بياجيه والنظريات الأخرى. فنوبات "الممارسة" القصيرة والمتكررة والمتنوعة في نفس الوقت، كتلك التي يوفرها اللعب، تمثل طريقة ممتازة لاكتساب المهارات. ووفقًا لهذه الحجة فمن الصعب جدًا أن نرى كيف "لا" يتعلم الأطفال مثل هذه المهارات من خلال لعبهم بالأشياء (لا يعني ذلك أن اللعب بالأشياء هو الطريقة الوحيدة أو الأساسية لتعلم مثل هذه المهارات).

وفي المجتمعات التقليدية يكتسب الأطفال أنواع المهارات المعيارية في مجتمع البالغين لجمع الغذاء وصيد الفرائس والسلوك السباقي واستخدام الأدوات. وقد رأينا في الفصل الخامس كيف أن البنات في عمر ٣-٦ سنوات من شعب باركانا الهندي تصنعن في لعبهن سلالاً صغيرة من سعف النخيل، فيما تستخدم أمهاتهن هذه السلال (جيدة البناء) لجمع الطعام. وقد كانت سلال اللعب الصغيرة هشة جدًا لدرجة تجعلها لا تصلح للاستخدام، لكن مع حلول عمر السابعة أو الثامنة تتوقف البنات عن اللعب بالسلال، وتبدأن في صنع سلال حقيقية لمساعدة أمهاتهن أو لاستخدام البنات أنفسهن. أما الأولاد فيصنعون أقواسًا وسهامًا ويلعبون بها، فيما يستخدم الذكور البالغون الأقواس والسهام للصيد، وقد يعمد البالغون إلى مساعدة الأولاد الأكبر سنًا (٧-١١ سنة) في الانتقال من الصيد اللعبي إلى الصيد الحقيقي.

وتتفق الاختلافات الجنسية في اللعب بالأشياء مع هذه الفرضية. وقد طور بيليجريني وجوركلند (٢٠٠٤) فرضية تقول أن اللعب بالأشياء ينمي مهارات مفيدة لأنشطة التعيش، وقد أقاما معظم حجتهم على الاختلافات الجنسية. ففي المجتمعات التقليدية يحترف الرجال عمومًا الصيد، بينما تحترف النساء جمع الطعام. وكلا نوعي النشاط هذين يحتاجان إلى مهارات مختلفة، وفي اللعب بالأشياء يمكن أن يُشاهَد الأولاد والبنات وهم يمارسون هذه المهارات المختلفة. وفي المجتمعات الحديثة تتفاوت أدوار الجنسين أيضًا، رغم إقرار قدر كبير من المرونة وتحدي بعض السمات التقليدية. والاختلافات التي تُلاحَظ في اللعب بالأشياء لدى الأطفال في المجتمعات المعاصرة يمكن تفسيرها بتشكيلة من العوامل الجينية والبيئية والعوامل المرتبطة بالتنشئة الذاتية ***self-socialization***. جينيًا ربما تكون لبعض الاختلافات الجنسية (مثل الاستخدام الأكثر للأشياء في اللعب الحركي الإجمالي لدى الأولاد) ميراث تطوري عميق جدًا وتتأثر سببيًا بالاختلافات الهرمونية والعصبية (*Pellegrini & Smith, 1998a*).

والأطفال بالتأكيد يتأثرون ببيئتهم أيضًا، فالأولاد والبنات تُوَفَّر لكل منهم لُعب معينة، وفي الغالب على نحو فارق، وربما يعزز كل من البالغين والرفاق لديهم أشكال سلوك واختيارات لُعب ملائمة للجنس. ثم يصل الأطفال أنفسهم أيضًا إلى تنمية هوية نوعهم ***gender*** من خلال ملاحظة ما يفعله الذكور والإناث في ثقافتهم. وبعد ذلك يختارون عن وعي أن ينفذوا الأنشطة الملائمة للنوع ***gender-appropriate***. وهاتان العمليتان تعززان اختلافات النوع في اللعب بالأشياء، وهي اختلافات قد تتفاوت في تفصيلاتها من ثقافة إلى أخرى، لكنها تكون في الأساس تكيفية للأدوار التي يجدها الأطفال في المجتمع.

ومع أن العلاقة بين اللعب بالأشياء واكتساب مهارات التعيش تتفق مع سمات تصميم اللعب بالأشياء والاختلافات الجنسية فيه، فمن الصعب العثور على أدلة مباشرة فعلية عليها. ويأتي بعض أفضل الأدلة على ذلك من أعمال بوك ***Bock***

(*1995, 2002*) حول الجماعات متعددة الأعراق التي تعتمد على الاقتصاد المختلط في دلتا أوكافانجو في بتسوانا. وأكثر تحليلات بوك تفصيلاً ترتبط بـ"الطحن اللعبي" *play pounding* للحبوب، وهو نشاط تنخرط فيه البنات الصغيرات. وفي هذا النشاط تضع البنات بعض الحبوب في تجويف في الأرض أو في وعاء صغير ثم "تطحنه" بواسطة عصا، ويحدث ذلك في الغالب في سياق تمثيلي. والآباء/الأمهات قد يتسامحون مع/يشجعون هذا اللعب (يكثر ذلك غالبًا مع الأطفال الأصغر سنًا)، أو قد يطلبون من البنات أن يشاركن في أنشطة التعيش الفعلية، مثل الطحن الفعلي للحبوب ونخلها وما إلى ذلك.

وطحن الحبوب مهمة تعيشية هامة جدًا في هذه الثقافة، ولا يقوم بها إلا النساء. وهي تتطلب تشكيلة ما من القوة والمهارة. ويستغرق الأمر بضع سنوات لاكتساب براعة البالغين في هذه المهمة. وتوضح تحليلات بوك أن تكرار مشاركة البنات في الطحن اللعبي يتبع منحنى على شكل حرف *U* مقلوب، حيث يبلغ ذروته في حوالي سن ٥-٦ سنوات ثم يهبط بشكل حاد في حوالي سن ٨-٩ سنوات، عندما تصل إنتاجية البنت في الطحن الفعلي للحبوب إلى مستوى يجعلها مفيدة للوالدين في هذه المهمة (عندئذ تعيد الأمهات توزيع وقتهن بحيث يقتصر عملهن على معالجة بندق المونجونجو *mongongo* وهي عملية تتطلب مهارات أكثر).

إن الآباء/الأمهات يتسامحون مع لعب الأطفال، رغم أن الأخيرين يستطيعون القيام بمهام إنتاجية أخرى (مثل جمع الغذاء أو العناية بالأشقاء الأصغر)، بل ويذهب بوك إلى أنهم قد يشجعون الأطفال على اللعب عندما تكون فوائد اكتساب المهارات للنفع المستقبلي تفوق فوائد الإنتاجية الفورية (ليس ضروريًا أن يكون هذا القرار شعوريًا، بمعنى أنه يستند إلى هذه الحسابات، فقد ينتج أيضًا عن الممارسات والمعايير الثقافية التي أثبتت أنها تكيفية في الماضي). ثمة، إذن، مبادلة تحدث في أثناء النمو بين قيام الطفل بأعمال إنتاجية فعلية (وإن

كان بكفاءة منخفضة) أو اشتراكه في لعب ليس إنتاجيًا في اللحظة الراهنة، لكنه يمكن أن يحسن المهارات من أجل لاستخدام اللاحق.

وتحليلات بوك تؤيد فرضية أن الطحن اللعبي يساعد حقيقة في تنمية مهارات الطحن الفعلية اللاحقة، وأن هذه المهارات توظف بمجرد أن يصير استخدامها مثمرًا، بمعنى أن يكون الأطفال قد بلغوا مستوى معقول من المهارة، وأن مزيدًا من اللعب قد يُحدِث "نتائج تقليصية" في المهارات. واعتبار المهارات "مثمرة" هنا يتحدد وفقًا لمصالح الوالدين، والأمهات في المقام الأول. وكما يشير بوك فربما يحدث شكلاً من تضارب المصالح بين الآباء/الأمهات والأطفال حول توزيع الوقت للعب أو الأنشطة الأخرى. وإذا كان الأطفال يتوقعون بثقة من الآباء/الأمهات أن يعولونهم فقد يكون من مصلحتهم أن يقضوا وقتًا أكثر في اللعب (وما لذلك من مردود مستقبلي عليهم هم أنفسهم)، بدلاً من الإسهام المبكر إلى الأنشطة الإنتاجية للأسرة.

ومما تنبغي ملاحظته أن بيانات بوك، مع أنها تشكل أدلة جيدة على وجود دور وظيفي لأحد أنواع اللعب بالأشياء، لا تدفع بأن اللعب أساسي لاكتساب المهارات ذات الصلة، أو أنه الطريق الوحيد إلى هذا الاكتساب. وثمة مهارة أخرى يجب على البنات أن يكتسبنها في هذه الجماعات وهي نخل الحبوب. وهذا شيء لا يمكن للبنات أن يلعبن فيه. ويبدو أنهن يتعلمنه عن طريق التعليم أو عن طريق الممارسة الفعلية له (الممارسة المباشرة بطرق موجَهة بهدف).

إن البيانات التي وفرها بوك تعتبر الأفضل من نوعها من حيث السمات المفصلة لتصميم اللعب، حيث وصف بوك اللعب ليس فقط من حيث ما يبدو عليه، وإنما أيضًا من حيث الوقت الذي يحدث فيه اللعب في علاقته بتكاليف وفوائد الاشتراك في بدائل غير لعبية. توجد أيضًا بعض الدراسات الارتباطية على المجتمعات الغربية. منها على سبيل المثال دراسة جونسن وإرشلر ولوتون *Johnson, Ershler, and Lawton* (١٩٨٢) التي قاموا فيها بملاحظة ٣٤ طفلاً في

عمر أربع سنوات وهم يلعبون، وأعطوهم كذلك اختبارات في المعرفة والذكاء. وقد وجد الباحثون أن اللعب البنائي (وليس اللعب الدرامي) يرتبط إيجابيًا وعلى نحو دال بدرجات الذكاء. لكن هذه الدراسات الارتباطية وغيرها لا تستطيع استبعاد العوامل الأخرى أو التحقق من اتجاه العلاقة السببية (إذ ربما يكون الحال هو أن ذكاء الأطفال الأكثر يمكنهم من اللعب بشكل أفضل، وليس أن اللعب هو الذي ينمي الذكاء بالضرورة).

إن المدخل التقليدي لتقرير العلاقات السببية يأتي من التجارب. وفي التصميمات التجريبية يمكن أن نستخدم مجموعات ضابطة ونعزل متغيرات معينة بوصفها مهمة لنتائج معينة. وقد استخدمت هذه التصميمات في عدد من الدراسات مع الأطفال الغربيين. وقد كانت هذه الدراسات في العادة دراسات "تكميلية" *supplementation*، حيث يُعطى للأطفال خبرات لعب إضافية، ثم يُقارَنوا وفقًا لمقاييس النتائج مع أطفال لم تُعطى لهم هذه الخبرات الإضافية.

وغالبية هذه الدراسات تُجرَى على الحل الابتكاري للمشكلات، وهو مجال يرتبط بالفرضية الثانية التي سنناقشها تحت العنوان التالي، إلى جانب تقديم نقد كامل لهذه الدراسات التجريبية. وثمة مجموعة أصغر من الدراسات بحثت اللعب الرمزي بالأشياء في علاقته بإنجاز قدرات الاحتفاظ عند بياجيه وسوف نراجعها في الفصل الثامن.

اللعب بالأشياء والابتكار والحل الابتكاري للمشكلات:

إن الفرضية الرئيسية الثانية لوظيفة اللعب بالأشياء هي أنه يحسن الحل الابتكاري للمشكلات والابتكار. وقد أكد برونر (١٩٧٢) على الطبيعة المرنة للعب، ودوره الممكن في الحل الابتكاري للمشكلات، أي إيجاد حلول في مواقف جديدة. كان برونر متأثرًا جزئيًا بكتابات فيجوتسكي ([١٩٣٣] ١٩٦٦) التي كانت

قد أصبحت منتشرة على نحو واسع بين متخصصي علم نفس النمو الغربيين في ذلك الوقت. كما تبنى برونر أيضًا منظورًا تطوريًا، ومع أن تلك الفرضية لم تؤكد بقوة في الأدبيات الحيوانية حول اللعب بالأشياء، يمكن الدفاع عنها هنا أيضًا (*Pellegrini et al., 2007*). ومن الضروري أن نقول أن تأييد هذا الموقف يأتي من الدراسات حول المجتمعات المعاصرة أكثر منه من الدراسات حول المجتمعات التقليدية. فالصورة العامة من المجتمعات التقليدية هي أن الأطفال يقلدون ويمارسون المهارات التي يرون البالغين يفعلونها والتي سوف يحتاجونها لاحقًا كمراهقين وبالغين (راجع الفصل الخامس). وعلى الأقل في بعض المجتمعات التقليدية، خاصة تلك التي وصفها جاسكنز وهايت ولانسي ***Gaskins, Haight, and Lancy*** (٢٠٠٦) بأنها "تبتر" اللعب (بدل أن "تتعهده" أو "تتقبله")، يكون من الصعب ملاحظة استكشاف الأشياء الجديدة والأشكال غير العادية أو الابتكارية من اللعب. ومن أمثلة ذلك الوصف الذي قدمه جاسكنز (١٩٩٩) للأطفال في قرية يوكاتان مايا ***Yucatan Maya***. وثمة مثال آخر يأتي من نيبال الريفية التي قال أندرسن وميتشيل ***Anderson and Mitchell*** (*1984, p. 737*) عنها أن "كثيرًا ... من اللعب، حتى بين الأطفال الأكبر سنًا، كان تكراريًا وغير متنوع، حيث لم يُلاحَظ إلا قدرًا ضئيلاً من التجريب أو الاستكشاف أو تنويع الأنشطة نحو مستويات أعلى من التمكن".

ومن المؤكد أن البالغين في المجتمعات المختلفة يبثون قيمًا ثقافية مختلفة، ليس فقط حول لعب الأطفال، وإنما أيضًا حول أهمية الابتكار والتجديد في سنوات البلوغ. فمقارنة بكثير من الجماعات الرعوية التقليدية التي تميل الممارسات التقليدية فيها لأن تحظى بتقدير عال، تضفي المجتمعات الحضرية المعاصرة قيمة أعلى على الأفكار الجديدة والتفكير الابتكاري. فسرعة التغير التكنولوجي، كما يُعتقَد، تتطلب عقولاً مرنة تستطيع أن تنتج منتجات جديدة في بيئة تنافسية تحكمها قواعد السوق. وكذلك النظم التعليمية في هذه المجتمعات تثمن التفكير المرن والابتكاري، في مقابل الحفظ الصم للمعلومات الثابتة الذي يسم التمدرس في بعض

النظم التعليمية التقليدية. ولذلك فمما لا يدعو للاستغراب أن يأتي التنظير وكذلك الأدلة الرئيسية حول دور اللعب في الحل الابتكاري للمشكلات والابتكار من المجتمعات التكنولوجية الحديثة.

وكما أوضح برونر (١٩٧٢) فإن بعض سمات تصميم اللعب بالأشياء، خاصة طبيعته غير المقيدة والحرية في تجريب مجموعات وإمكانات جديدة (دون الخوف من خطر "الفشل" كما في المهام الموجهة بهدف)، تتفق مع الفرضية. وهو ما ينطبق بوجه عام على الاختلافات الجنسية. فنحن لا نتوقع اختلافًا جنسيًا عامًا في أهمية الحل الابتكاري للمشكلات والابتكار، فهذان الجانبان يكونان مهمين لكلا الجنسين في المهام المختلفة التي يقومون بها، وبالتالي لا يكون هناك اختلافًا عامًا في مقدار اللعب بالأشياء. لكن طبيعة ونوع اللعب بالأشياء يتفاوتان، كما ناقشنا قبل ذلك، وفقًا لطبيعة أدوار البالغين في كل مجتمع.

أجرت سيلفا وروي وبينتر *Sylva, Roy, and Painter* (١٩٨٠) دراسة موسعة لحضانات أوكسفوردشاير *Oxfordshire* تحت إشراف برونر. بحث هؤلاء سمات أو خصائص تصميم الأنواع المختلفة من اللعب، وكانوا يهتمون بشكل خاص بما أسموه الأنشطة المعقدة أو التي تبعث على التحدي بالنسبة لأطفال الحضانة. وقدموا وصفًا لما أسموه الأنشطة "عالية المردود" و"متوسطة المردود" و"منخفضة المردود"، وذلك في الأساس من حيث وجود نوع من الأهداف ووسائل إنجازها في الأنشطة. ووفقًا لهذا التعريف كانت أنشطة اللعب البنائي، مثل البناء والرسم وإكمال ألغاز الصور المقطعة، "عالية المردود". بينما تمثلت الأنشطة "متوسط المردود" في التمثيل واللعب بلُعب محدودة النطاق واللعب بالرمل أو العجين. واشتملت الأنشطة "منخفضة المردود" على الألعاب غير الشكلية والمرتجلة واللعب الحركي الإجمالي واللعب الاجتماعي غير المنظم و"المزاح الخشن" (أي اللعب الخشن).

لقد كان التركيز في دراسة سيلفا وزملائها ينصب على التحدي أو التعقيد المعرفي وليس الاجتماعي. وبعض أنواع اللعب البنائي يمكن بالتأكيد أن تقدم تحديات، وبعض الأطفال يمكن أن يتجاوبوا مع هذه التحديات بما يعد بالنسبة لهم طرقًا ابتكارية. لكن استنتاجات هؤلاء الباحثين قد لا تعطي التحديات الاجتماعية في الأنواع الأخرى من اللعب حقها. وملاحظات اللعب الدرامي-الاجتماعي تكشف عن وجود قدر كبير من التفاوض حول الأدوار الاجتماعية (راجع الفصل الثامن). وملاحظات اللعب الخشن توضح وجود تنسيق مع عدد كبير من الشركاء في أغلب الأحيان، وتقترح أنه ربما يكون لهذا اللعب وظائف اجتماعية من حيث صنع صداقات أو ممارسة مهارات العراك أو الهيمنة (راجع الفصل السادس).

وهناك عدة دراسات ارتباطية توضح أن الأطفال الذين يشتركون في لعب أكثر ابتكارية أو أكثر تجديدًا بالأشياء يحققون فيما بعد درجات أعلى على مقاييس الابتكار. من هذه الدراسات دراسة هت وبافاناني ***Hutt and Bhavnani*** التي استخدمت بيانات من تجربة اللعبة الجديدة التي أوردناها في موضع سابق (انظر شكل ٧-٣). في هذه الدراسة تتبع المؤلفان ٤٨ طفلاً في عمر الثامنة، وهؤلاء الأطفال كانوا قد تمت ملاحظتهم وهم يتعاملون مع اللعبة الجديدة وهم في حوالي عمر الرابعة. من البيانات السابقة حدد الباحثان الأطفال الذين بعد أن استكشفوا اللعبة الجديدة استخدموها بعدة طرق خيالية (١٥ طفلاً من ٤٨). وبعد أربع سنوات أعطى الباحثان للأطفال بعض الاختبارات المصممة لقياس الابتكار. وقد حقق اللاعبون واسعو الخيال درجات على هذه الاختبارات أعلى كثيرًا من الأطفال الآخرين الذين لم يلعبوا كثيرًا بالشيء الجديد وهم في سن الرابعة.

تتفق هذه النتائج مع فكرة أن اللعب الخيالي يعزز الابتكار، لكن ليس أكثر من ذلك. وثمة تفسير بديل هو أن عاملاً آخر (مثل الخجل من البالغين) كان مسئولاً عن الأداء السيئ مع الشيء الجديد في البداية. وفي الاختبارات فيما بعد. وربما كان ميل الأطفال الخياليين للعب ليس أكثر من ناتج ثانوي لابتكاريتهم،

وليس سببًا لها. وتنطبق تلك المشكلات على الدراسات الارتباطية الأخرى، مثل دراسة لبرمان (١٩٧٧) التي ربطت تقديرات المعلمين لميل الأطفال للعب بمقاييس التفكير التباعدي. فهذه الارتباطات قد تكون ناتجة عن عوامل دخيلة، ولا يمكننا أن نستدل منها على علاقات سببية.

التجارب على اللعب بالأشياء والحل الابتكاري للمشكلات

لقد تم إجراء أعمال تجريبية كثيرة لاختبار أو تأييد الفرضية التي تقول أن لعب الأطفال بالأشياء يمكن أن يحسن الحل الابتكاري للمشكلات أو الابتكار. وسوف نتعامل هنا بالتفصيل مع هذه الدراسات وتلك الفرضية، ذلك أن تطور هذه الأعمال والنقد اللاحق لها يسم البحوث المسترشدة بنظرية ومحاولات الاستفادة من التصميم والضبط التجريبيين، بينما يرجع فشلها جزئيًا إلى قيود المنهج التجريبي، وبشكل كبير إلى هيمنة "روح اللعب" التي أشرنا إليها في الفصل الثاني.

مهام استرجاع الهدف المبكرة:

من الأعمال المبكرة، وربما الأكثر شهرة ضمن هذا النوع، دراسة سيلفا (١٩٧٧) التي كانت جزءًا من أطروحتها للدكتوراه. كانت سيلفا تعمل مع برونر في ذلك الوقت، وأرادت صراحة أن تختبر نظرياته المتعلقة باللعب. صممت سيلفا إحدى مهام استرجاع الهدف ***lure-retrieval task*** باستخدام قضبان وماسك على شكل حرف *G* [انظر ملحق الصور] ليستخدمها الأطفال في أعمار ٣ و٤ و٥ سنوات. وكانت المهمة هي أن يسترجع الأطفال قطعة طباشير من صندوق موضوع بعيدًا عن متناولهم على منضدة كانوا يجلسون عليها وأمامهم مجموعة من القضبان والماسكات. قيل للأطفال أن المهمة هي أن يحصلوا على قطعة الطباشير من الصندوق، وأن بإمكانهم أن يستخدموا أي من الأشياء الموجودة على المنضدة،

وأن القاعدة الوحيدة في هذه اللعبة هي أنهم يجب ألا يتركوا مقاعدهم. وباستخدام قضيب واحد كأداة للوصول لم يتمكن الأطفال من استخراج قطعة الطباشير من الصندوق. وطريقة حل المهمة كانت تتمثل في أن يوصل الطفل قضيبين طويلين بواسطة الماسك، وقد أنتج ذلك أداة ذات طول كافي لحل المشكلة.

دفعت سيلفا بأن هذه المهمة من نوع استخدام الأدوات الذي يتطلب بعض التفكير الابتكاري أو الإبداعي من جانب الطفل. والسؤال المهم بالنسبة لها هو ما إذا كانت خبرات اللعب السابقة بالقضبان والماسك ستثبت أنها مفيدة فعلاً. وبعد قضاء دقيقة واحدة في عرض عملي لطريقة تركيب الماسك بقضيب، اختبرت سيلفا الأطفال فرديًا، حيث وضعت الأطفال الـ٣٦ في واحدة من خمسة حالات [مجموعات]. كانت هذه الحالات هي: (١) حالة اللعب: حيث يُعطى للطفل ١٠ دقائق للعب الحر بالماسكات والقضبان ذات الأطوال المختلفة، (٢) حالة ملاحظة المبدأ: وهنا يُعطى للطفل دقيقتين لمشاهدة الباحث وهو يشبك قضيبين طويلين معًا من فتحاتهما (وهذا هو مبدأ حل المشكلة، لكن بالطبع لا يقال ذلك للأطفال)، (٣) حالة ملاحظة المكونات: وفيها يلاحظ الطفل الباحث وهو يصنع أبنية موصلة بالطريقة التي فعلها الأطفال في الحالة (١) وهذا أيضًا لمدة ١٠ دقائق، (٤) حالة التدريب على المكونات: وهنا يتم تعليم الطفل كيف يصنع الأبنية بالطريقة التي فعلها الأطفال في الحالة (١) وهذا أيضًا لمدة ١٠ دقائق، (٥) الحالة الضابطة وفيها لا يوجد أي شكل من التدخل بين دقيقة العرض العملي الأولية والعمل في المهمة.

والحالتان الثالثة والرابعة تستحق وقفة للتعليق. لقد كانت سيلفا مهتمة ليست فقط بالمقارنات التقليدية بين المجموعات، وإنما أيضًا بالعملية التي تحدث. ومن منظور الباحثة كانت الأبنية الفعلية التي صنعها الأطفال في اللعب حيوية بقدر ما تساعد في حل المشكلات لاحقًا. ولذلك مكنتها هاتان الحالتان من إعطاء الأطفال في هاتين المجموعتين خبرة شبيهة بالأبنية التي صنعها أطفال اللعب (الحالة الأولى)، في إحدى الحالتين عن طريق الملاحظة بدلاً من اللعب، وفي الحالة

الأخرى عن طريق التدريس بدلاً من اللعب. وقد استخدمت الباحثة هذا الإجراء لمقارنة كفاءة الملاحظة واللعب والتدريس بعيدًا عن الأبنية الفعلية التي صنعها الأطفال في الحالات الخمس.

والطفل بعد المرور في خبرة إحدى هذه الحالات كان يُعطَى المهمة على النحو السابق. وقد كانت الحلول الابتكارية حقًا التي تلتزم بالقواعد (على حد وصف سيلفا) هي أن يجلس الطفل في مقعده ويُميل المنضدة نحوه (إذا كان قويًا بما يكفي!)، أو أن يمسك الكرسي بيديه ويقفز به حول المنضدة إلى أن يقترب من الصندوق. ومن حسن الحظ بالنسبة لتحليلات سيلفا كانت هذه الاستجابات نادرة جدًا، فمعظم الأطفال، شأنهم شأن معظم البالغين، ليسوا ابتكاريين إلى هذه الدرجة ويلتزمون بروح وحرفية القواعد.

وعندما أعطت سيلفا المهمة للأطفال تحققت مما إذا كان هناك "حلالين تلقائيين" *spontaneous solvers* لا يحتاجون أية مساعدة. وبعد قليل من الوقت، وإذا لم يحل الطفل المهمة، يقوم الباحث تدريجيًا بإعطائه سلسلة من التلميحات، بادئًا بأن يقترح عليه أن يستخدم الأشياء المتاحة ومنتهيًا بأن يقدم للطفل أداة مجمعة. وقد اعتُبِر عدد التلميحات المطلوبة والوقت المستغرق لحل المشكلة مقاييس إضافية للنتائج.

في الواقع لم تتضح أية اختلافات كبيرة في وقت الحل بين الأطفال في الحالات الخمسة. لكن تضمنت الحالتين (١) و(٢) حلالين تلقائيين أكثر من الحالات الأخرى. وقد احتاج الأطفال في الحالة (١) تلميحات أقل من الأطفال في الحالة (٢)، وأكثر من الحالات الثلاثة الأخرى. وبذلك يمكن الخلوص إلى تفوق حالة اللعب (١) على الحالات الأخرى.

كانت هذه التجربة المحاولة الأولى للتحقق تجريبيًا من قيمة اللعب التي كانت تؤخذ مأخذ المسلمات دون تساؤل نقدي في الكتب الدراسية حتى ذلك الحين.

وقد كانت هذه التجربة مخططة بدقة وابتكارية في بناء حالات التدخل. غير أن هذه التجربة والتجارب التالية كانت تشوبها عيوب كثيرة سوف نقف عليها بعد تتبع الدراسات التي تلتها.

لقد شقت دراسة سيلفا طريقًا جديدًا، لكن النتائج الفعلية المتعلقة بالتفوق المتوقع لحالة "اللعب" لم تكن قوية جدًا. لذا قررت أنا وسوزان بتون ***Susan Button*** أن نقوم بدراسة تتبعية أردنا بها أن نحسن دراسة سيلفا في بعض النواحي، خاصة لنرى كيف كان أداء مجموعة اللعب مقارنة بمجموعة التدريب على مهمة ابتكارية حقًا، أي مهمة لم تتضح مباشرة في حالة التدريب (***Smith & Button, 1979***). وقد تمثلت "التحسينات" التي أدخلناها في استخدام قضبان ومكعبات صغيرة بها فتحات متطابقة لتركب فيها القضبان، وهذه المهمة وإن كانت جديدة نسبيًا على الأطفال كانت أسهل في المعالجة من الماسكات، والسماح بفترة استكشافية من دقيقتين لهذه الأشياء بعد عرض الباحث عمليًا لطريقة تركيب القضبان في المكعبات، واستخدام بلية مكان الشيء الذي يراد استرجاعه، والبلية شيء اعتقدنا أنه مثير لاهتمام الطفل أكثر من قطعة الطباشير. قُدِم للأطفال عدة قضبان ذات أطوال مختلفة وعدة مكعبات. وتضمنت التجربة مهمتين. في المهمة الأولى كان الطفل يحتاج لتوصيل قضيبين طويلين بمكعب واحد للوصول إلى الهدف. وفي المهمة الثانية تم تحريك الصندوق أبعد من الأطفال وكانوا في حاجة لأن يصنعوا أداة من ثلاثة قضبان طويلة ومكعبين.

كان أطفال التجربة في الرابعة من العمر، وتم وضع ٣٦ طفلاً في كل حالة (١٨ في كل من الحالتين الضابطتين). وكانت الحالات الأربع هي (١) حالة اللعب: ٨ دقائق من اللعب الحر بالأشياء، (٢) حالة التدريب: ٨ دقائق قام فيها الباحث بصنع أبنية من قضيبين مختلفي الطول وطلب من الطفل أن يحاكي ذلك ويرتب القضبان حسب الطول، (٣) الحالة الضابطة الأولى وفيها يذهب الطفل

مباشرة إلى مهام (١) و(٢). ثم (٤) الحالة الضابطة الثانية وفيها يذهب الطفل مباشرة إلى المهمة الثانية.

من الواضح أن حالة التدريب تقدم "إجابة" للمهمة الأولى. وذلك مشابه لدراسة سيلفا، ومن جانبنا كنا نتوقع أن تحقق حالة التدريب نتائج مثل حالة اللعب، إن لم يكن أفضل. لكن المهمة الثانية كانت ابتكارية وتجاوزت التدريب، وهنا كنا نعتقد أن يظهر تفوق اللعب وفقًا لفرضية برونر. وباستخدام نفس مقاييس سيلفا (عدد الحلالين التلقائيين وعدد التلميحات المعطاة ومقدار الوقت المستغرق في الحل)، لم نجد أية اختلافات بين الحالات (١) و(٢)، مع أنها تفوقت على الحالة (٣). بينما في المهمة الثانية أدى أطفال حالة اللعب (١) أفضل من أطفال حالة التدريب (٢) في كل المقاييس الثلاثة (وأطفال الحالة الضابطة كانوا يؤدون بشكل أسوأ عمومًا).

لقد سعدنا كثيرًا بهذه النتيجة. فأنا أيضًا كنت حينذاك مشبعًا "بروح اللعب"، وهذه النتائج تتضمن إثباتًا على أن اللعب يمكن أن يساوي التدريب على مهام حل المشكلات المباشرة (أي المهام التي سبق لأطفال التدريب أن مارسوها بشكل مباشر)، ويتفوق على التدريب على المهام الابتكارية، كما تنبأت فرضية الحل الابتكاري للمشكلات. وبعد ذلك أورد فاندنبيرج ***Vandenberg*** دراسة مشابهة مكونة من مهمتين للأطفال من ٤ إلى عمر ١٠ سنوات في الولايات المتحدة. استخدم فاندنبيرج قضبان محززة وأسلاك التشكيل [أسلاك نحاسية مغطاة بالشامواة: انظر ملحق الصور] وقارن بين حالتين: (١) حالة اللعب (لعب حر لمدة ١٠ دقائق)، (٢) حالة توجيه الأسئلة: سأل الباحث الأطفال أسئلة حول الخواص المادية وأطوال الأشياء لمدة ١٠ دقائق. وهنا أوضحت النتائج عدم وجود اختلاف كبير بين الحالتين، لكن أدى أطفال اللعب بنفس مستوى الأطفال الذين سئلوا أسئلة، في كلتا المهمين، كما اتضح أن الأطفال في المجموعة العمرية المتوسطة (٦-٧ سنة) احتاجوا تلميحات أقل في حالة اللعب.

النقد الموجه إلى مهام استرجاع الهدف:

قدم شين *Cheyne* (١٩٨٢) نقدًا مفصلاً لمهام استرجاع الهدف المبكرة، وقد أدى هذا النقد بدوره إلى مزيد من الدراسات، بل وإعادة تقييم قدر كبير من الأعمال التجريبية حول لعب الأطفال. وبشكل خاص أشار شين إلى أن المجربين لم يقوموا بتحييد "تأثيرات المجرب" ***experimenter effects***. ونحن نعرف ذلك من سيناريو هانز الذكي ***Clever Hans scenario***، وهانز الذكي حصان يستطيع أن يَعُد بهز رأسه بعدد المرات الملائمة (كأن يهز رأسه مثلاً أربع مرات إذا سُئل "ما ناتج جمع اثنين زائد اثنين؟")، لكنه كما اتضح كان يعتمد على إشارات ماكرة وغير ملحوظة من مدربه (على سبيل المثال قد يومئ المدرب برأسه قليلاً عندما "ينتهي" هانز الذكي). وكما أشار شين فإن الباحث قد يعطي إشارات غير شعورية مماثلة (ابتسامة أو إيماءة مثلاً) عندما يتحول الأطفال نحو صنع الأداة الملائمة، وربما يفعل الباحثون ذلك أكثر في حالة اللعب إذا كانوا يتوقعون من هؤلاء الأطفال أن يؤدون بشكل أفضل. وربما يكونوا أكثر ارتياحًا لأطفال اللعب، أو يعطوهم تلميحات أكثر وضوحًا. وتلك الممكنات يمكن معالجتها بجعل الباحث يعطي المهام وهو يجهل ***blind to*** حالة المعالجة القبلية. وقد أثيرت قضايا مماثلة حول إعطاء الدرجات للاستجابات، وذلك أيضًا يجب أن يتم دون العلم بحالة المعالجة.

في الوقت الذي كنت أقرأ فيه نقد شين كان توني سيمون يبدأ معي كطالب دكتوراه مهتم باللعب. وقد بدا عمل سيمون على أنه خطوة واضحة لإعادة عمل سميث ودتون ***Smith and Dutton*** (١٩٧٩) حول مهمة استرجاع الهدف، لكن مع تحييد تأثيرات المجرب. وأنا من جانبي لم أكن أعتقد أن تأثيرات المجرب تستحق هذه الوقفة البحثية، لكن كان من الواضح أن القضية تحتاج لبحث. لذلك أعدنا مهمة سميث ودتون مع أطفال أكثر في عمر الرابعة، لكن في هذه المرة كنا نقارن فقط بين حالتي اللعب والتدريب (***Simon & Smith, 1983***). ومع نصف الأطفال أدار نفس الباحث الحالتين، وبعد ذلك أدار المهمة وإعطاء الدرجات للجلسات، ومع النصف الآخر من الأطفال تولى باحث آخر المهمة وإعطاء الدرجات للجلسات، وهو لا يعلم بحالة اللعب أو التدريب السابقتين.

جاءت نتائج التجربة مختلفة عن نتائج سميث ودتون (١٩٧٩)، إذ لم تتضح أية فروق على أي مقياس، سواء بالنسبة للمهمة الأولى أو الثانية أو بين حالتي اللعب والتدريب. وكذلك لم نجد أية أدلة مباشرة على تأثيرات المجرب، ذلك أن المعالجة العمياء *blind manipulation* [استخدام باحث لا يعلم بحالات التجريب السابقة] لم تؤثر على الدرجات، لكن ربما كانت هذه التأثيرات موجودة في الدراسة الأولى التي أدارها باحث مختلف. ومع ذلك، ونتيجة لشكنا الأولي في النتائج الجديدة، أجرينا دراستين أخريين. تعامل سميث وسيمون وإمبرتون ***Smith, Simon, and Emberton*** (١٩٨٥) أيضًا مع مقدار تفاعل الباحث-الطفل، ولم يجدا اختلافًا بين حالتي اللعب والتدريب. وقد استخدم سيمون وسميث (١٩٨٥) مجموعة ضابطة مزودة بأشياء بديلة (ليريا إذا كان للأشياء في حالة التجربة أي تأثير، سواء في حالة اللعب أو التدريب)، وقد أدى الأطفال في هذه المجموعة الضابطة تمامًا مثل الأطفال في مجموعتي اللعب والتدريب.

إن ذلك يشير إلى أن تفوق اللعب في تعزيز الحل الابتكاري للمشكلات عليه علامات استفهام كثيرة. كما يوضح أيضًا أنه في النتائج السابقة القوية -دراسة سميث دتون (١٩٧٩)- قام الباحثون لاشعوريًا بمساعدة الأطفال بطريقة ما، كأن يكون ذلك مثلاً بإعطاء تلميحات أقل مستوى وغير ضرورية لأطفال التدريب (بما يزيد درجات التلميحات ويقلل عدد الحلالين التلقائيين).

مهام الطلاقة الترابطية:

ثمة سلسلة أخرى من المهام دشنها دانسكي وسيلفرمان ***Dansky and Silverman*** (١٩٧٣)، واستخدمت حالة لعب أو تدريب قصيرة (١٠ دقائق) على أشياء الاستخدام اليومي مثل الأكواب ودبابيس الورق والمناديل الورقية ومشابك الملابس، وبعد ذلك أعطت للأطفال اختبارًا في الطلاقة الترابطية [التداعي] كمقياس

للابتكار. وفي هذه الاختبارات يُسأل الطفل "كم عدد الاستخدامات التي يمكن أن تفكر فيها [لدبوس الورق أو المفك مثلاً]؟" والدرجات هنا تعبر عن عدد الاستخدامات القياسية (مثل: استخدام المفك لإحكام مسامير الزلاجة) وغير القياسية (مثل: استخدام المفك في طعن اللصوص). وفي هذه الدراسة والدراسات التالية (*Dansky & Silverman, 1975; Li, 1978; Dansky, 1980*) أدى الأطفال في مجموعة اللعب الحر أو اللعب التخيلي أفضل من الأطفال في حالة المحاكاة وحالة المهمة والحالة الضابطة في الاستخدامات غير القياسية (وليس في الاستخدامات القياسية).

لقد بدا أن هذه السلسلة من الدراسات تؤيد الارتباط المفترض بين اللعب بالأشياء والابتكار، لكنها ظلت عرضة لنفس الاعتراضات الممكنة حول تأثيرات المجرب. وللتأكد من ذلك أجريت أنا وسوزان ويتني (*Smith & Whitney, 1987*) دراسة مماثلة على مهام الطلاقة الترابطية، لكن مع إدخال مستوى أعلى من الضبط باستخدام باحثين آخرين لتطبيق الاختبار وإعطاء الدرجات. وهنا أيضًا لم تتضح أية اختلافات بين مجموعات اللعب والتدريب والمجموعة الضابطة.

استنتاجات حول الدراسات التجريبية:

إن دراسات مهام استرجاع الهدف والطلاقة الترابطية، التي أيدت في البداية الارتباط بين اللعب بالأشياء والحل الابتكاري للمشكلات و/أو الابتكار، وُجِد أنها غير قابلة للإعادة [أي إعادة إجراء الدراسات والخلوص إلى نفس النتائج] عند تحييد تأثيرات المجرب. وقد ركزت تعليقات نقدية كثيرة (*Cheyne, 1982; Christie & Johnsen, 1985; Hutt, Tyler, Hutt, & Christopherson, 1989; Smith, 1988; Smith &c Simon, 1984*) على عيوب هذه الدراسات، وكذلك عيوب

بضعة دراسات أخرى مشابهة (روجعت هذه الدراسات بالتفصيل في: *Smith & Simon, 1984*). وقد جاء من بين الصعوبات التي أثيرت:

- التأثيرات الممكنة للمجرب: في الاختبار وفي إعطاء الدرجات.

- عدم كفاية الضبط: على سبيل المثال بسبب الألفة مع الأشياء أو المجرب. ومن ذلك على وجه التحديد أن بعض المجموعات الضابطة تكون أقل ألفة بالباحث قبل إعطاء الاختبارات.

- هل موقف اللعب لعبي بالفعل؟ والقضية هنا هي أن اللعب ينشأ عن دافعية داخلية، وعلى اعتبار تلك الخاصية هل يلعب الأطفال حقًا بالأشياء في مجموعات اللعب؟ وإذا كانوا "يُطلَب منهم" أن يلعبوا بهذه الأشياء، فهل يظل ذلك لعبًا حرًا؟

- عدم ملائمة إجراءات "حث اللعب": والصعوبة هنا هي أن التجارب من هذا النوع تقوم على الحث من جانب الباحث، بصرف النظر عن ميول أو قدرات الطفل.

- عدم ملائمة مقاييس النتائج: على سبيل المثال هل الاستخدامات غير القياسية (مثل استخدام المفك في طعن الصلصال) تعتبر حل مشكلات بأي معنى حقيقي؟

وقد ذهب سميث وسيمون (١٩٨٤) إلى أنه بعيدًا عن قضايا تأثيرات المجرب الممكنة، تعاني هذه الدراسات التجريبية من نقص الصدق الإيكولوجي *ecological validity*. فالجلسات القصيرة (٨ أو ١٠ دقائق) لم تكن ملائمة لنوع التعلم الذي يمكن أن يحدث فعليا من خلال اللعب، ذلك التعلم الذي يحدث بشكل تدريجي من خلال نوبات أو حوادث لعب تكون في الغالب قصيرة ومتكررة. وقد خلص الباحثان إلى أن فوائد اللعب في الحياة الواقعية تحدث بالتأكيد على فترات زمنية أطول، وذلك يبقي على الفرضية الوظيفية، مع الاعتراف في ذات الوقت بعدم وجود أدلة سببية مباشرة.

لذلك جرب بيليجريني وجوستافسن *Pellegrini and Gustafson* (٢٠٠٥) مدخلاً أكثر طبيعية يراعي هذه الاعتبارات في دراستهما التي قاما فيها بملاحظة لعب ٣٥ طفلاً في عمر ٣ - ٥ سنوات في أحد مؤسسات ما قبل المدرسة بالولايات المتحدة على مدار سنة دراسية كاملة. بعد الملاحظة أُعطي للأطفال مهمة استرجاع هدف ومهمة طلاقة ترابطية واختبار وكسلر للذكاء لأطفال ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية بتطبيقه على تصميم المكعبات ***WPPSI Block design test*** وذلك لقياس الذكاء المكاني. وقد وجد الباحثان أن الأطفال الذين اشتركوا في الكثير من أنشطة البناء أدوا أفضل في مهمة استرجاع الهدف (حيث احتاجوا وقتاً أقل وتلميحات أقل)، وفي مهمة الطلاقة الترابطية (حيث قدموا استخدامات جديدة أكثر). لقد كانت هذه الدراسة دراسة ارتباطية في الأساس، ومع ذلك صمدت النتائج حتى فيما يتعلق بالذكاء المكاني، الذي يعد بالتأكيد أحد العوامل التي يجب تحييدها. وهذا يكشف أن الممارسة في أنشطة البناء تكون بالفعل مفيدة لمهام حل المشكلات الجديدة من هذا النوع. لكن علاقة ذلك باللعب غير مؤكدة، ذلك لأنهما يعرفان البناء بأنه "بناء شيء مع التوجه أو الاسترشاد بغاية" (وليس اللعب)" (ص، ١٢١)! في حين أن فئة "اللعب" الصريحة لديهما، التي تضمنت التمثيل، لم تعطي ارتباطات إيجابية مع حل المشكلات.

ملخص:

مع أنه من المعقول والمقبول أن اللعب بالأشياء يساعد في تنمية المهارات المتعلقة بالأشياء، وأيضًا الحل الابتكاري للمشكلات، فإن الأدلة على ذلك تظل متداعية. وعلى وجه التحديد اتضح أن محاولات إظهار تفوق اللعب على خبرات التدريب المختلفة في هذا المجال غير ثابتة وغير قابلة للتكرار. وقد أعطى هذا الفصل اهتمامًا خاصًا لمهام استرجاع الهدف بسبب أهميتها التاريخية في إظهار قيود أو حدود الدراسات التجريبية قصيرة الأمد في توفير مثل هذه الأدلة. وقد

وجدنا أن معظم الدراسات من هذا النوع تفتقر إلى الاحتياطات الكافية ضد تأثيرات المجرب، وعندما تم إدخال هذه الاحتياطات اختفت النتائج الإيجابية. وكذلك وجدنا أن الدراسات التجريبية السابقة كانت تفتقر إلى الصدق الإيكولوجي، وأن الدراسات الارتباطية كانت غير مقنعة.

إن معظم اللعب بالأشياء يتضمن التمثيل. وفي الفصل التالي سوف نتناول اللعب التمثيلي والخيالي، وسوف نرى أيضًا أن ثمة قضايا مماثلة تؤخذ على المحاولات التجريبية لتقييم الأهمية الوظيفية للعب الخيالي.

قراءات أخرى:

Power (2000) gives detailed reviews of object exploration and play in animals and children, and two chapters in Pellegrini and Smith (2005) cover object play in great apes, and in children.

الفصل الثامن

وصف اللعب التمثيلي

يشكل اللعب التمثيلي *pretend play* أو اللعب الخيالي *fantasy play* جانبًا ساحرًا من سلوك الأطفال من عمر الثانية إلى السادسة تقريبًا. والبالغون يجدون متعة في مشاهدته، وربما يشاركون في تشجيعه، مع أن هذا النوع من اللعب، خاصة مع تزايد العمر، يصير نشاطًا من أنشطة مجموعة الرفاق. وبوجه عام يؤخذ اللعب التمثيلي والخيالي على أنهما يشيران إلى توجه "كما لو ..." *as if orientation*، بمعنى أن الأفعال والأشياء والتلفظات تكون معانيها غير حرفية. فحركة اليد الدائرية تمثل لف عجلة قيادة السيارة، والكتلة الخشبية تمثل كعكة، والصوت الشخيري يمثل هدير الدب، وهكذا. وفي أغلب الأحيان يتضمن هذا اللعب أدوارًا تمثيلية متميزة، مثل دور الأم أو رجل الإطفاء أو الطبيب أو الوحش. توجد أمثلة للعب التمثيلي، ومنه لعب الأدوار، في جدول (٨-١)، وتلك الأمثلة عبارة عن تسجيلات أعدها المؤلف وهو يلاحظ مجموعة لعب في عمر ما قبل المدرسة (توجد تسجيلات مشابهة من نفس النوع في: *Smith, 2005, Table 8.2*).

جدول (٨-١)

مثال لسلاسل لعب درامي- اجتماعي تضم مجموعة كبيرة من البنات والأولاد

تجر إيما عربة أطفال خشبية [انظر ملحق الصور] يجلس عليها دنيس. "ابق في مكانك!" هكذا تقول إيما وهي تحضر وسادة صغيرة تضعها على ساقي دنيس، ثم تحضر أخرى تضعها وراء رأسه. وتستغرق إيما بعض الوقت في ترتيب الوسائد حول دنيس ثم تتركها. ثم تبدأ إيما سريعًا في اللعب على المنزلق.

في هذه الأثناء كان مايلز وأنتوني وجيم قد صنعوا مسدسات تمثيلية (قطعة قرميد مثبت بها قضيب). وأخذوا يركضون في المكان وهم يصنعون صوت "باو" بهذه المسدسات. يصعد جيم إلى هيكل التسلق [انظر ملحق الصور]. ويصيح مايلز عليه من أسفل "أنت لست وحشًا". فيرد عليه جيم "بل أنا وحش، ويطلق النار على الناس"، ويصنع صوت "باو" ببندقيته. ثم ينزل ويضيف "أنا أبحث عن الوحش الحقيقي".

ينظر جيم إلى أماندا ويصيح فيها "سأطلق عليك النار أيها الوحش". وينضم أنتوني إلى جيم ويحمل كل منهما بندقيته مصوبا إياها إلى أماندا. ويقول جيم لها "أنت الوحش". تومئ أماندا برأسها على نحو متردد ويصيح فيها جيم "باو".

يستدير جيم الآن إلى إيما وهي على المنزلق، ويصيح فيها: "إيما ماندي يحدثك، أنت الوحش". في البداية تتجاهله إيما، وعندئذ يصيح أنتوني فيها بصوت "بيب بيب" شاهرًا بندقيته، فتشرع إيما وأماندا في عمل إيماءات "الوحش" اليدوية نحوه.

يصيح جيم "تبًا لكِ أيتها الوحوش!"، ويطلق النار "بااااو"، ويواصل أنتوني إطلاق النار "بيب بيب". ترقد إيما وأماندا على الأرض وكأنهما ميتتان. ويقول جيم "باو، لقد قتلناهما، بو، باو".

تأتي لويز وترقد بجانب إيما وأماندا. يطق جيم عليها "باو" هي الأخرى، ويقول للوسي أيضًا وهي تمر "أنت وحش، باو!"، لكنها لم تعره انتباهًا.

تنهض إيما وأماندا وتصنعان صوت الوحش ثم تقعان وتتدحرجان على الأرض. يبدأ جيم في الإطلاق مجددًا "باو". ثم يتظاهر أن بندقيته كسرت. ويأتي مايلز ويأخذ بندقية جيم و"يصلحها".

تواصل أماندا مطاردة الوحش مع أنتوني وجيم ومايلز.

عادت إيما الآن إلى عربة الأطفال. وتدعو دنيس للعودة والجلوس فيها. ويعود دنيس ويدخل في العربة.

ذهب مايلز إلى بيت اللعب [انظر ملحق الصور]. البيت له باب (به شق ونافذة). وينادي "تعالوا إلى البيت، تعالوا إلى البيت!"، فينضم إليه جيم وأنتوني وأماندا. يدخل مايلز وجيم وأنتوني في البيت. وتصعد أماندا على كرسي خارج البيت وتؤمئ نحوهم بوجهها ويديها "كالوحش" من خلال النافذة. يصيح جيم "تبًا"، ويأخذ الأولاد في إطلاق النار "باو". تدور أماندا وتقف أمام الباب. وهنا يقول مايلز "اخرجي!" وهو يغلق الباب. وأخذت أماندا تجري بين الباب والنافذة وهي تصنع صوت الوحش "ترررررررررر" للأولاد الذين بداخل البيت.

تنضم لوسي إلى أماندا وتقول "أعرف أنك وحش يا ماندي، لكنني وحش أيضًا". وتصنع البنتان صوت الوحش وهما خارج بيت اللعب. يصيح أنتوني ثلاثًا "وحش الثلج!" تصعد إيما الآن (تاركة دنيس في عربة الأطفال التي خرج منها الآن) وتنضم إلى أماندا ولوسي. تصعد لوسي على بيت اللعب من خلال النافذة، فيهرب الأولاد الثلاثة. تطاردهم لوسي ثم ترجع وتنضم إلى أماندا وإيما داخل بيت اللعب.

تأتي لويز وتحاول أن تدخل البيت بعربة الأطفال التي (أصبحت فارغة الآن). وقالت لها إيما "لا يا لويز هذا بيتنا". واستأنفت كلامها "هذا بيتنا ونحن الوحوش" وهي تُخرِج لويز من البيت. ثم تلاحظ أن أحد أفراد مجموعة اللعب يراقبها، فتسمح للويز بالدخول بعربة الأطفال.

تصنع لوسي وأماندا وإيما صوت الوحش، وتنظر إيما من خلال شق الباب. يحاول مايلز أن يفتح الباب، لكن إيما تصيح "إرررررررر" فيهرب. ينظر مايلز إلى جيسن الذي يقوم ببعض أعمال لصق الورق على منضدة، ويناديه "جيسن هناك وحوش في بيتنا، جيسن!". لكن جيسن يتجاهله. ويُسمِعه جيم ثانية "هناك وحوش

في بيتنا!". ويصرخ ثانية "وحوش!"، ثم يجري هو ومايلز وجيم إلى بيت اللعب. ثم ينضم إليهم غاريث الذي يلبس خوذة بوليس لُعبة.

تطارد أماندا مايلز بعيدًا. يقع مايلز على الأرض ويتدحرج ثم تتجمد حركته. فيصرخ جيم "إنه مات!"، وينظر إليه. وينادي جيم على غاريث "يا شرطي" ويشير إلى مايلز ويقلبه هنا وهناك. يرقد أنتوني بجانب مايلز. ويقول جيم "لقد مات!". يعدل مايلز وضعه. يقول جيم "لقد مات ثانية!"

إن اللعب التمثيلي، أكثر من أنواع اللعب الأخرى، يبدو بشريًا على نحو مميز. إذ توجد تشابهات واضحة في أنواع اللعب الخشن واللعب الحس-حركي بالأشياء التي تُلاحَظ لدى الثدييات، خاصة الرئيسات غير البشرية، ولدى الأطفال البشريين. لكن في حالة اللعب التمثيلي تكون الأمور مختلفة. فنتيجة لطبيعته التمثيلية واعتماده على اللغة يعتبر اللعب التمثيلي مميزًا للبشر وخاصًا بهم. لكن شأنه شأن أنواع اللعب الأخرى، كان هناك ولا يزال جدالاً حول قيمة اللعب التمثيلي في النمو ودوره في منهج الطفولة المبكرة. في هذا الفصل والذي يليه سوف نتناول هذه القضايا. لكننا سوف نبدأ بمناقشة تعريفات اللعب التمثيلي واللعب الخيالي وما إذا كان (أو إلى أي مدى) يمكن أن يُشاهَد لدى الأنواع الحيوانية غير البشر.

تعريفات اللعب التمثيلي أو الخيالي

وفقًا للمعايير الشائعة التي نستخدمها لتقييم اللعب التمثيلي عند الأطفال البشريين (أي المعاني غير الحرفية للأفعال والأشياء والألفاظ)، على الأقل، يبدو أن معظم الأنواع الحيوانية تفتقر كليًا إلى هذا اللعب. وثمة مرشح محتمل للعب التمثيلي عند الأنواع الأخرى هو العلامات اللعبية مثل الوجه اللعبي، أو الانحناءة

اللعبية التي تعبر عن نية لعبية وليس عدوانية عند ثدييات مثل القردة والكلبيات والسنوريات والدببات (*Bekoff & Allen, 1998; Fagen, 1981*: رجع أيضا الفصل الثالث)، وتلك الأفعال يمكن الدفع بأنها تتضمن معنى "كما لو" *as if*. بل إن العراك اللعبي نفسه يمكن اعتباره غير حرفي من منظور أن الأفعال العدوانية الظاهرة لا تكون عدوانية في حقيقتها (*Mitchell, 2007*). وعلى أية حال فإن الحجة المعتادة ضد اعتبار هذا السلوك تمثيليا هي أنه مجرد إشارات أو أفعال سابقة البرمجة تُشاهَد فقط في اللعب، وهو ما يشير أو يثبت النية اللعبية من جانب اللاعب (*Gomez & Martin-Andrade, 2005; Smith, 1982*). معنى ذلك أنه لا يوجد وعي بالتمثيل أو نية التظاهر أو الخداع. فـ"التظاهر هنا يكون في عين المراقب وليس اللاعب" (*Mitchell, 2007, p. 64*).

ونحن إذا اعتبرنا الوعي والقصد جزءًا من تعريف التمثيل، فمن الوارد أن ننظر إلى اللعب التمثيلي بوصفه جزءًا من حزمة من القدرات الرمزية، تتضمن أيضًا الوعي بالذات *self-awareness* ونظرية العقل واللغة، التي تميز البشر ولا نرى منها إلا بشائر بسيطة فقط حتى في أكثر الأنواع غير البشرية تقدمًا من الناحية المعرفية. وأي استثناء لغياب التمثيل لدى الحيوانات ربما يوجد لدى القردة العليا (*Gomez & Martin-Andrade, 2005*).

هناك بعض الرؤى لما يمكن اعتباره لعبًا تمثيليًا لدى القردة العليا، منها رؤية هايز *Hayes* الكلاسيكية المبكرة (١٩٥١). لقد ربت أسرة هايز شمبانزي صغير يدعى فيكي *Viki* وحاولت الأسرة أن تعلمها لغتها المنطوقة. لكنهم لم يصادفوا نجاحًا كبيرًا في اتجاه هذا الهدف، وقد كان ذلك قبل الانتشار الواسع لتعليم لغة الإشارة للشمبانزي، ذلك التعليم الذي أثبت أنه أكثر نجاحًا بكثير. لكنهم، مع ذلك، قدموا وصفًا لفيكي وهي في عمر ١٦ شهرًا عندما كان لديها لعبة جر *pull toy* خيالية على ما يبدو. حدث ذلك عندما جرت فيكي فعليًا لُعبة جر حقيقية ورائها [انظر ملحق الصور]. وفيما فُسر بأنه لعب تمثيلي، لاحظ هايز فيكي وهي تمشي

متصنعة حركات الجر بمشقة وهي تضع إحدى يديها وراء ظهرها. وكذلك كانت فيكي تضع يدًا فوق أخرى كما لو أنها كانت ترفع لعبة متخيلة. وقد شوهدت هذه الأفعال عدة مرات مع بعض التنويعات. وعند مستوى قصصي مشابه قص موريس *Morris* (١٩٦٢) في كتاب حول فنون الشمبانزي كيف أنه بعد زيارة إلى طبيب بيطري لأخذ حقنة، قام الشمبانزي تمثيليًا بحقن نفسه، حيث صنع الحركات اليدوية الملائمة.

أجرى جوميز ومارتن-أندريد ***Gomez and Martin-Andrade*** مسحًا لأمثلة أخرى للعب لدى الشمبانزي المُعلَّم ***enculturated*** (الذي تربى على يد بشر في بيئة بشرية بشكل كبير). كان من بين هذه الأمثلة القردة واشو ***Washoe***، أول شمبانزي يتعلم لغة الإشارات، التي كانت تحمم دمية بالماء في حوض، وأوستن ***Austin***، الشمبانزي الذي دُرِب على استخدام اللغة المكتوبة ***lexigrams***، الذي كان يأكل الطعام تمثيليًا كما لو كان يستخدم ملعقة خيالية من طبق خيالي ويرفعها إلى شفتيه. وبين قردة البونوبو، وصف وال ***Waal*** ألعاب الغميضة(*) ***blind man's bluff***، ووصف سافيدج - رمبو ***Savage-Rumbaugh*** (١٩٨٦) كيف أن القرد كانزي ***Kanzi*** يتخفى ويأكل طعامًا خياليًا، وكانزي هذا تعلم اللغة المكتوبة مثل أوستن.

وبين الغوريلات توجد أيضًا أمثلة ممكنة للعب التمثيلي. من ذلك أن باترسون ***Patterson*** (***Patterson, 1980; Patterson & Linden, 1981; Matevia, Patterson, & Hillix, 2002***) علم غوريلا تدعى كوكو على لغة الإشارة. وقد ذكروا أن كوكو شاركت في عديد من حوادث التمثيل، منها استخدام إشارات مثل تقبيل دمية وعمل إشارة "جيد" وتمثيل الشرب من كوب فارغ وصنع إيماءة "الرشف". كانت كوكو أيضًا تصنع أصوات "ابتلاع" عالية وهي "تشرب" من كوب فارغ.

(*) لعبة يحاول فيها لاعب معصوب العينين أن يمسك بلاعب آخر ويعلن من هو [المترجم].

إن الحالات الموثقة للتمثيل لدى القردة العليا في البرية نادرة، والحالات السابقة وُثقت لقردة ترتبت بين البشر. ومع ذلك فإن جوميز ومارتن-أندريد (٢٠٠٥) يستشهدون ببضعة أمثلة ممكنة، منها شمبانزي ذكر في عمر ثماني سنوات يحمل جذع شجرة في أوضاع متنوعة تذكرنا بحمل طفل رضيع، وأنثى في عمر ثماني سنوات كسرت عصا وحملتها بنفس الطريقة وهي تتبع أمها التي تحمل فعليا طفلاً رضيعًا. وإجمالاً اعتبر جوميز ومارتن-أندريد مثل هذا اللعب الرمزي (الذي يكون عادة على هيئة "دمية" أو "لعب أمومي") "ليس نمطًا مميزًا للشمبانزي البري، وإنما حدث استثنائي هامشي" (*2005, p. 147*).

كل هذه الأوصاف للأنواع البسيطة جدًا من اللعب التمثيلي لا تَنمَى أبدًا إلى لعب أدوار أو أية سلاسل سردية ممتدة. لكنها مع ذلك كثيرة وثابتة بما يكفي للكشف عن بعض القدرات البسيطة على اللعب التمثيلي لدى القردة العليا. وهي بهذا المعنى توازي الأدلة المماثلة حول القدرات البسيطة على وجود نظرية العقل واللغة والتعرف على الذات (*Smith, 1996*). وكذلك يورد ميتشيل (٢٠٠٧) لعبًا تمثيليًا ممكنًا لدى الدلافين: فبعد رؤية شخص يُخرِج دخان سيجارة من فمه مص دولفين صغير ملء فمه لبنًا من ثدي أمه وعاد إلى النافذة حيث رأى الشخص ثم دفع اللبن من فمه "كما لو كان" دخانًا.

ثمة جدل حول ما إذا كانت هذه الأمثلة من القردة العليا (أو غيرها من الأنواع الأخرى الذكية جدًا مثل الدلافين) تستحق فعلاً أن تسمى لعبًا تمثيليًا. إن ليلارد ***Lillard*** (*1994, p. 214*)، وهو يكتب عن الأطفال البشريين، عرف اللعب التمثيلي بأنه يتطلب ست سمات: ممثل وواقع وتمثيل عقلي ***mental representation*** يتم إسقاطه على الواقع بوعي وقصد من جانب الممثل. وهذا التعريف يعتبر تعريفًا "صارمًا" للعب التمثيلي. وهو يتضمن القصد الشعوري والوعي بكل من الواقع التمثيلي والواقع الفعلي، وبالتالي بعض القدرة التمثيلية

البعدية ***metarepresentational ability***. وهذا يستبعد معظم أو كل اللعب التمثيلي غير البشري.

لكن تبني هذا التعريف "الصارم" سوف يستبعد أيضا كثيرا من اللعب التمثيلي عند الأطفال (كذلك الذي يُلاحَظ مثلاً بين عمر ١٥ شهرًا وسنتين). فكما سنرى بعد قليل فإن اللعب التمثيلي في هذا العمر لا يستوفي هذه المتطلبات، بل وليس ضروريًا أن يفي بها (***Jarrold, Carruthers, Smith, & Boucher, 1994; Lillard, 1993***). وعمومًا فإن كل من التمثيل غير البشري (مثل لعب القردة العليا) وتمثيل الأطفال الصغار يكون عبارة عن أفعال محاكاة بسيطة تُؤدَى في سياق غير وظيفي (مثل "إطعام" أو "هدهدة" طفل). ونحن لا نعرف إلى أي مدى يكون الممثل "واعيًا" بالواقع القصدي للمحاكاة. فنحن لا نستوثق من ذلك حقًا إلا عندما يستخدم الأطفال الأكبر سنًا اللغة لتعيين أدوار صريحة ("أنت تكون بابا") أو يتفاوضون أو يشرحون التمثيل ("إن الأمر ليس حقيقيًا، إننا نمثل فحسب").

قدم ميتشيل (٢٠٠٧) مناقشة كاشفة لمعنى التمثيل وانطباقه على الأنواع غير البشرية. ويُعَرِف ميتشيل اللعب التمثيلي على هذا النحو: "التمثيل هو السماح قصديًا لفكرة، جزء منها على الأقل يعرف الفاعل أنه غير دقيق أو غير مرتبط بالواقع الحالي (أي خياليًا)، بأن توجه وتقيد –أي الفكرة– سلوك الفاعل (بما في ذلك حالته العقلية)" (ص، ٥٣–٥٤). ويؤكد ميتشيل التداخل الكبير بين اللعب التمثيلي والخداع ***deception***. وتعريف ميتشيل شأنه شأن تعريف ليلارد للتمثيل وليس اللعب التمثيلي. ونحن ننظر إلى اللعب التمثيلي باعتباره تمثيل يتضمن السمات المعتادة للعب (أن يكون ممتعًا ويُؤدى من أجل ذاته ويؤكد على الوسائل وليس الغايات).

وتعريف ميتشيل (٢٠٠٧) للتمثيل لا يتطلب نفس مستوى الوعي الشعوري الذي يتطلبه تعريف ليلارد، فميتشيل يرى أن "الممثل يمكن أن يستمتع بخلق جزء من شيء ما، وليس كل الشيء، ويستمتع بذلك، ويكون ذلك تمثيلاً. وذلك بشكل ما

يتضمن 'وعيًا' بالتمثيل والواقع الحقيقي، لكن ليس بمستوى عميق جدًا، والممثل يستطيع أن يتعرف على النقص أو عدم الاكتمال دون أن يقلق نفسه بـــ'واقع' من هذا النوع أو ذاك" (اتصال شخصي مع المؤلف في ١٠ مايو ٢٠٠٥). وقد سمح ذلك لميتشيل بأن يعتبر التمثيل البشري وغير البشري متساويين، وقد كشف عن بواكير أكثر بساطة للتمثيل الكامل وأطلق عليها اسم "اللعب التخطيطي" ***schematic play*** و"اللعب الرمزي الوظيفي".

يصف ميتشيل "اللعب التخطيطي" بأنه "تمثيل مخططات *schemas* تقوم على عمليات موجهة نسبيًا إلى التكامل الإدراكي–الحركي الذي لا يقوم على التعلم الترابطي أو محاكاة أفعال الآخرين" (*2007, p. 64*). وهذا يمكن أن ينطبق على العراك اللعبي واستخدام الإشارات اللعبية على سبيل المثال. ويواصل ميتشيل تناوله بمناقشة فكرة اللعب ما قبل الرمزي أو اللعب الرمزي الوظيفي. وهو يقترح أن هذا اللعب يتضمن المحاكاة فضلاً عن بعض القدرة على المطابقة البصرية–الحركية، أي القدرة على التعرف على التشابه المكاني أو الجسمي بين خبرتهم البصرية للآخر وخبرتهم الحركية ***kinesthetic*** والقيام ببعض الأفعال المطابقة للأفعال التي لاحظوها. والإجراءات التي لاحظوها بصريًا لدى الآخرين (مثل "إطعام طفل رضيع") يمكن أن تُحاكى عن طريق جسمهم، كما في أمثلة اللعب الأمومي، أو اللعب بـــ"الدمى" الذي ذكره البعض أحيانًا لدى القردة العليا.

وفي مناقشة سابقة لتطور ***ontogeny*** نظرية العقل وتاريخها العرقي ***phylogeny*** (***Smith, 1996***)، استخدم مؤلف الكتاب الحالي مناقشة كارميلوف–سميث (١٩٩٢) لمستويات التمثيل ***representation***، وهي ربما تكون مفيدة أيضًا في مناقشة تعريف التمثيل ***pretense*** واللعب التمثيلي. افترضت كارميلوف–سميث نموذجًا تمثيليًا يقوم على إعادة الوصف ***representational redescription model*** يتكون من عدة مستويات. المستوى الأول ضمني، وفيه يكون التمثيل متاحًا للاستخدام (سواء "فطريًا" أو من خلال التعلم بالمحاكاة أو التعلم الترابطي)، لكنه لا

يكون متاحًا للربط بتمثيلات أخرى بطريقة مرنة. والمستوى الثاني *E1* يعني امتلاك تمثيلات تكون صريحة عند مستوى الإتاحة العابرة للنظم للمكونات الإجرائية، و"الأجزاء المكونة [للإجراء] ... تصبح متاحة لروابط ممكنة داخل المجال" (١٩٩٢، ص ٢٠). والمستوى الثالث *E2* يعني أن التمثيلات تكون صريحة عند مستوى الوصول الشعوري أو الوعي، ومستوى *E3* يعني أنها تكون متاحة عند مستوى التقرير اللفظي. وهذان المستويان الأخيران ليسا منفصلين بوضوح كاف في عرض كارميلوف-سميث مثل المستويات الأخرى وسوف أشير إليهما باسم المستويين *E2/3*.

ويمكن اعتبار أن العراك اللعبي واستخدام الإشارات اللعبية في الثدييات تقع في المستوى الأول. فهي مخزون يتم تعلمه بسهولة من الأفعال المرتبطة ببعض التلميحات والسياقات. وتغيرات النمو من حيث خشونة العراك اللعبي يمكن، من حيث المبدأ، تفسيرها في ضوء التغيرات النضجية والهرمونية في الأفراد واستجاباتهم للمثيرات المختلفة من شركائهم في العراك اللعبي. لكن ذلك لا ينطبق على العراك اللعبي عندما يستخدم عن قصد لغايات أخرى، كأن تستخدمه مثلاً أمهات نسانيس الريص (مكاك) لصرف انتباه أطفالهن عن الرضاعة (*Breuggeman, 1978*). فذلك قد يتطلب قدرًا من القدرة المتضمنة في المستوى الثاني. ونفس الشيء يقال أيضًا عن "الاحتيال" في العراك اللعبي. فهذا الخداع الذي يتم بوعي وقصد شعوري يندرج بالطبع تحت المستويين الثاني والثالث (إي١/٢)، لكننا ليس لدينا أدلة واضحة على ذلك إلا من الأطفال البشريين الذين في سن المراهقة أو قريبين منها، حيث تأتي الأدلة من الملاحظة (*Neill, 1976*) وكذلك التقارير الذاتية اللفظية (*Boulton, 1992b; Smith, Smees, & Pellegrini, 2004*: راجع الفصل السادس).

إن المستوى الأول عند كارميلوف-سميث يبدو أنه يقابل مستوى اللعب التخطيطي عند ميتشيل، والمستوى الثاني (إي١) عندها، الذي تتوفر فيه الإجراءات

عبر المجالات، لكن حتى الآن دون وعي شعوري أو تقرير لفظي (وبالتالي لا يعد حتى الآن لعبًا تمثيليًا رمزيًا بالكامل)، يبدو أنه يقابل مستوى اللعب ما قبل الرمزي أو اللعب الرمزي الوظيفي عند ميتشيل. والمستويين الأخيرين (إي٢/إي٣) عند كارميلوف-سميث يقابل اللعب الرمزي في تعريف ليلارد.

وقد ذهبت كارميلوف-سميث إلى أن الشمبانزي (ومن باب أولى أنواع أخرى غير بشرية) لا تتعدى المستوى الأول، أو حتى إذا كان هناك أي تمثيل ذا مستوى أعلى فإن "شفرات المستوى الأعلى التي تترجم إليها التمثيلات أثناء إعادة الوصف تكون فقيرة جدًا" (*1992, p. 192*). ورؤيتي الخاصة (انظر أيضًا: *Smith, 1996*) هي أن ذلك يبخس حق الشمبانزي والقردة العليا الأخرى (انظر أيضا": *Gomez & Martin-Andrade, 2005*)، وربما حتى أنواع أخرى مثل الدلافين (*Mitchell, 2007*). ويكون اعتراضي صحيحًا بوجه خاص إذا ما نظرنا إلى القردة المُعَلمة التي يبدو أنها تُظهِر انتباهًا مشتركًا أكثر ومحاكاة مؤجلة أكثر، والتي تقدم أغلب الأمثلة الممكنة غير البشرية على اللعب التمثيلي. لكنني مع ذلك لا أرى أي سبب مقنع لوضع الشمبانزي أو أية أنواع غير بشرية أخرى في المستويين الأخيرين (إي٢/٣) أو على أنها تُظهِر لعبًا تمثيليًا رمزيًا كاملاً. وأعتقد أننا نحتاج لأن تكلمنا القردة لكي تقنعنا بأنها تمثل (ككائنات قصدية واعية). إذ يثور جدال حتى حول ما إذا كان استخدام كوكو [أحد القردة الذين وردت أسماؤهم سابقًا] للإشارات في اللعب التمثيلي يمكن أن يرتفع إلى هذا المستوى.

كما أعتقد أيضًا أن القردة العليا كانت في حاجة إلى اللغة كدعم اجتماعي لكي تطور القدرات على أن تكون في هذا المستوى من الوعي (والمستوى التمثيلي الأكبر الذي وُجِد عند القردة المُعَلمَة يعد مؤشرًا جزئيًا على أهمية ذلك).

إن التقارير الذاتية اللفظية مهمة لمعرفة ما إذا كان اللعب بالأشياء يتضمن لعب تمثيليًا أم لا. وكما رأينا في الفصل الثاني فإن سميلانسكي (١٩٦٨) ميزت اللعب البنائي عن اللعب الرمزي أو التمثيلي. فالطفل ابن الثالثة أو الرابعة الذي

يجمع القرميد أو المكعبات قد يُصنَف على أنه يشترك في لعب بنائي، لكنك إذا سألته "قل لي ماذا تفعل؟" فقد يجيبك "أصنع سفينة فضائية" أو "أصنع قفصا لأضع فيه الوحوش" (*Takhvar & Smith, 1990*). فالتقارير اللفظية هي التي تمكننا من استنتاج الوعي بقصد الطفل في متابعة فكرة غير حرفية والتيقن من وجود اللعب الرمزي التمثيلي.

نمو اللعب التمثيلي لدى الأطفال

يبدأ اللعب التمثيلي لدى الأطفال في السنة الثانية من الحياة، ويبلغ ذروته في أواخر سنوات ما قبل المدرسة، ويتراجع في سنوات المدرسة الابتدائية (*Fein, 1981*). وفي دراسة بمنهج الملاحظة المنزلية، وجد هايت وميلير *Haight and Miller* (١٩٩٣) أن نسب التمثيل تبلغ ٠,٠٦ دقيقة/ساعة لدى الأطفال في عمر ١٢-١٤ شهرًا، وتزيد إلى ٣,٣ دقيقة/ساعة في عمر ٢٤ شهرًا، ثم إلى ١٢,٤ دقيقة/ساعة في عمر ٤٨ شهرًا، أي حوالي ٢٠% من وقت الملاحظة. كما وُجِد أنه يشكل أكثر من ١٥% من إجمالي توزيع وقت المدرسة (*Field, 1994*)، ١٠-١٧% من السلوك اللعبي لأطفال ما قبل المدرسة، ٣٣% لأطفال الروضة، لكن ملاحظات همفريز وسميث (١٩٨٤) وجدت أنه يشكل ٥% فقط من وقت اللعب للأطفال في عمر السابعة، وحوالي ١% في عمر ٩ و ١١ سنوات (راجع شكل ٦-٣).

إن بدايات اللعب التمثيلي أو الخيالي لدى الأطفال يمكن أن تُرَى بداية من عمر ١٢ إلى ١٥ شهرًا تقريبًا. وقد كان بياجيه (١٩٥١) من أوائل علماء النفس الذين وصفوا هذا اللعب بالتفصيل. وهنا أيضًا عن طريق تسجيل سلوك أطفاله. وقد قدم بياجيه الملاحظات التالية لابنته جاكلين في عمر ١٥ شهرًا (تشير الأعداد إلى عمر جاكلين بالسنوات والأشهر والأيام):

إن ظهور الوعي "التخيلي" *make-believe* يحدث أولاً في ٣;١ (١٢) في الظروف التالية. رأت جاكلين قطعة قماش ذكرتها حافاتها ذات الأهداب بطريقة غامضة بوسادتها، فأمسكت بها وحملت طية منها في يدها اليمنى وأخذت تمص في إبهام نفس اليد، واضطجعت على جانبها وهي تضحك بشدة. أبقت جاكلين عينيها مفتوحتين، لكنها أخذت ترمش من حين لآخر، كما لو كانت تومئ بأن عينيها مغلقتان. وأخيرًا ضحكت أكثر وأكثر ثم صرخت قائلة *Nene* [نونو]. وفي الأيام التالية بدأت نفس قطعة القماش نفس اللعبة. وفي عمر ٣;١ (١٣) تعاملت مع ياقة معطف أمها بنفس الطريقة. وفي عمر ٣;١ (٣٠) كان ذيل حمارها المطاطي هو الذي يمثل دور الوسادة! ومن عمر ٥;١ فصاعدًا جعلت حيواناتها, الدب والكلب المصنوع من البلش أيضًا "نونو" (ص ٦٩).

إن كثيرًا من دراسات اللعب التمثيلي في السبعينات أجريت عن طريق ملاحظة الطفل ومعه بعض الأشياء في حجرة لعب معملية. وكانت هذه الدراسات بذلك تتمتع بميزة الإجراء المقنن في توثيق الاتجاهات العمرية. وقد حددت هذه الأعمال (مثل: *Fenson, Kagan, Kearsley, Zelazo, 1976*) ثلاثة اتجاهات نمو، اتضحت أيضًا في دراسات الملاحظة مثل دراسات بياجيه. هذه الاتجاهات هي:

- نقض التمركز *decentration* ويعني الانتقال من الذات كفاعل إلى الآخر كفاعل،
- نقض السياقية *decontextualization* ويعني الابتعاد عن استخدام الأشياء الواقعية في التمثيل إلى الأشياء الأقل واقعية أو الخيالية.
- الدمج *integration* ويعني جمع أفعال التمثيل لتكوين سلاسل وسرديات.

وفي الغالب يمثل الأطفال الصغار الأفعال أولاً مع أنفسهم ثم مع شيء أو شخص آخر. ففي حالة جاكلين بدأ ذلك بتمثيل النوم على القماشة. وبوجه عام يُطلَق على عملية دمج الآخرين في الأنشطة التمثيلية اسم نقض التمركز. والأشياء

أو الأشخاص الآخرين يمكن أن يكونوا الآباء/الأمهات (كأن يحاول الطفل أن يطعم الأب/الأم بكوب فارغ)، أو الحيوانات اللُعبة أو الدمى. وفي حوالي عمر ٢٤ شهرًا، يمكن للطفل أن يجعل الدمية نفسها تمثل دور الفاعل بدلاً من تُمارَس عليها الأفعال.

واللعب التمثيلي المبكر يعتمد أيضًا بشدة على الأشياء الواقعية، مثل الأكواب والأمشاط والملاعق الحقيقية وما إليها، أو بدائلها الواقعية جدًا. ويشير نقص السياقية إلى القدرة على استخدام الأشياء البديلة الأقل واقعية، مثل المكعبات الخشبية كـ"كعكة" أو العصا كـ"بندقية". وكلما زاد اختلاف الشيء عن المشار إليه ***referent*** زادت الصعوبة التي يجدها الأطفال في استخدامه بطريقة تمثيلية، لكن البالغون يمكن أن يساعدوا في هذه العملية عن طريق نمذجة أو حث الاستخدام التمثيلي. اتضح ذلك في دراسة فين ***Fein*** (١٩٧٥) التي قدمت فيها لأطفال الثانية من العمر إما أشياءً واقعية (كوب بلاستيك أو نموذج حصان واضح المعالم) أو أقل واقعية (صَدفة أو شكل حصان مبهم). وبعد نمذجة من جانب أحد البالغين، تمكن ٩٣% من أطفال الثانية من محاكاة جعل نموذج الحصان واضح المعالم "يشرب" من الكوب البلاستيك، بينما تمكن ٣٣% فقط من محاكاة جعل الحصان الغامض "يشرب" من الصدَفة. معنى ذلك أنه كلما قلت واقعية الأشياء كان التمثيل أصعب، خاصة وأن العملية تتطلب بديلين (شكل الحصان المبهم والصدفة). وعندما كان الحصان فقط أو الكوب فقط واقعيًا تمكن ٧٩% و ٦١% من الأطفال على التوالي من المحاكاة بنجاح.

وفي عمر ثلاث سنوات يحدث هذا النوع من التمثيل المنزوع من السياق تلقائيًا أكثر كثيرًا في لعب الأطفال. كما يبدأ الأطفال أيضًا في دمج أشياء أو أفعال خيالية دون وجود أي شيء حقيقي أو بديل. ومع أن ذلك يكون ممكنًا لأطفال الثالثة والرابعة فإنه يكون أسهل في الطفولة المتوسطة. وفي دراسة لأوفرتون وجاكسن ***Overton and Jackson*** (١٩٧٣) طُلِب من الأطفال في أعمار مختلفة أن

يمثلوا أنهم يُفَرِشون أسنانهم أو يمشطون شعرهم. وقد وُجِد أن الأطفال في عمر ٣ أو ٤ سنوات كانوا في الغالب يستخدمون أعضاء الجسم كبديل مثل استخدام الإصبع كفرشاة أسنان أو مشط، بينما تخيل معظم الأطفال في عمر ٦ إلى ٨ سنوات (والبالغين) أن الفرشاة أو المشط في أيديهم.

ويشير الدمج إلى جمع عدد من الأفعال التمثيلية، وربما حتى الممثلين، في شكل ما من سلسلة سردية. ومن أمثلة ذلك أن يضع الطفل الدمية على السرير ويوقظها ويحممها ويعطيها طعام الإفطار. وربما يأتي بدمية أخرى لتلعب مع هذه الدمية.

اللعب التمثيلي الانفرادي والاجتماعي

إن الدراسات التي أوضحت الجوانب السابقة للعب التمثيلي في أثناء السبعينات والثمانينات كانت تقوم في الغالب على تجارب أو ملاحظات في مواقف معملية مقيدة يُقدَم فيها للأطفال لُعب معينة. وفي الأساس كانت هذه الدراسات ملاحظات للعب الانفرادي. لكن هذا المدخل لم يكن يخلو من العيوب، ومنها ما أبرزه تقرير هايت وميلير (١٩٩٣) بناءً على أفلام فيديو لأطفال يلعبون في البيت. كانت دراسة هايت وميلير دراسة طولية تقوم على المدخل الطبيعي، بدأت عندما كان الأطفال في عمر ١٢ شهرًا واستمرت حتى بلغوا ٤٨ شهرًا. ورغم صغر حجم العينة (٩ أطفال)، كانت البيانات الناتجة مفصلة وكاشفة. وقد كان قدر صغير من اللعب التمثيلي الذي لاحظوه انفراديًا، في مقابل حوالي ٧٥% منه كان اجتماعيًا، في البداية مع الأمهات أو الآباء، وفيما بعد مع الأصدقاء (الرفاق). وحتى اللعب التمثيلي المبكر كان في غالبه اجتماعيًا. ومن المؤكد أن الدراسات المعملية لا تعطي صورة كاملة لما يحدث بالفعل في النمو، مع أن كل الجوانب الثلاث التي أوجزناها آنفًا تبدو قابلة للتعميم.

وقد وصف هاوز وماثيسون *Howes and Matheson* (١٩٩٢) مراحل نمو اللعب التمثيلي الاجتماعي استنادًا إلى كل من أدبيات الملاحظة والأدبيات التجريبية. ويتضح من هذا الوصف أن الأم (أو الشريك الأكبر سنًا الذي قد يكون أحد الأشقاء) تقوم في العادة بدور التسقيل *scaffolding*، بمعنى أنها تدعم اللعب كثيرًا في بادئ الأمر، على سبيل المثال من خلال اقتراح الأفعال والعرض العملي لها. ومن ذلك مثلاً أن الأم قد "تعطي الدمية حمامًا" وبعد ذلك تسلم الدمية إلى الطفل. وعلى ذلك فإن كثيرًا من اللعب التمثيلي المبكر من جانب الطفل يكون في الأساس قائمًا على المحاكاة، إذ يميل لأن يتبع "مخطوطات" أو محاور قصصية راسخة مثل "إطعام طفل رضيع" أو "العناية بمريض". والمجسمات الواقعية تساعد في إطالة اللعب التمثيلي، لكن مع بلوغ الأطفال عمر الثالثة أو الرابعة يصبحون أقل اعتمادًا على الشركاء الكبار والمجسمات الواقعية. فبداية من هذا العمر يأخذ الأطفال دورًا أكثر نشاطًا في بدء اللعب التمثيلي، ويكيفون أشياءَ أقل واقعية أو حتى يتخيلون فقط الشيء بالكامل، كما يُظهِرون وعيًا بتقاليد اللعب، ويتفاوضون بكفاءة حول الأدوار المتضمنة في سلاسل اللعب.

ودور الأم أو البالغ الآخر في تشجيع اللعب التمثيلي تجلى في دراسات كثيرة. من هذه الدراسات دراسة بورنشتاين وهاينز وأوريلي وبينتر *Bornstein, Haynes, O'Reilly, and Painter* (١٩٩٦) التي بحثت تنويعات اللعب التمثيلي الطبيعي لدى الأطفال في عمر ٢٠ شهرًا. وقد وُجِد أن لعب الأم الرمزي وكذلك قدرات الطفل اللغوية تعد على وجه الخصوص منبآت للعب التمثيلي التعاوني. ومن خلال العمل مع الأطفال من ٢٧ إلى ٤١ شهرًا، وجد نيلسن وكرستي *Nielsen and Christie* (٢٠٠٨) أن نمذجة اللعب التمثيلي من جانب البالغين (أي استخدام بيت الدمى ومجسمات مرتبطة) زادت اللعب التمثيلي من جانب الأطفال بعد ذلك مباشرة، وأنه رغم أن بعض هذا التمثيل كان محاكاة، كان كثير منه جديدًا، وهو ما يكشف عن حدوث تسهيل عام للعب التمثيلي.

وفي أعمالها حول الأشقاء، دفعت دون *Dunn* (٢٠٠٤) بأن الأخ [أو الأخت] الأكبر قد يسهم بقوة في خبرات اللعب التمثيلي لدى الأطفال. فقد أجرت دون وزملاؤها دراسات في كامبردج بإنجلترا تمت فيها ملاحظة أطفال ترتيبهم الثاني في المولد وهم يتفاعلون مع أشقائهم الأكبر سنًا (في المتوسط أكبر بـــ١,٥- ٣ سنوات، وبذلك يكون الشريكين شقيق أصغر في عمر الثانية وشقيق أكبر في عمر الرابعة). وتعلق دون (ص ٢٥) بأن الأمهات تركزن دائمًا على التمثيل القائم على الأشياء باستخدام الأشياء كمجسمات (في ٩٧% من المناسبات). والأمهات كذلك يمكن أن تصنعن تعليقات واقتراحات ذات صلة باعتبارهن "مشاهدين مهتمين". وعلى خلاف ذلك يشارك الأشقاء الأكبر في لعب أدوار تكميلية مع أشقائهم الأصغر. كما أن الأشقاء الأكبر يشابكون لعبهم بإحكام، وذلك باستخدام الكلام والأفعال غير اللفظية. فحـــوالي ٢٧% مـــن نـــوبات لعب الأشقاء الأكبر لا تتضمن أشياءً على الإطلاق.

اللعب الدرامي - الاجتماعي

بداية من عمر الثالثة فصاعدًا يتضمن اللعب التمثيلي في العادة مهارات اجتماعية متطورة جدًا في مجال لعب الأدوار مع الرفاق. وقد اكتسب مصطلح "اللعب الدرامي - الاجتماعي" شهرته من سميلانسكي (١٩٦٨). وهو يشير إلى اللعب الدرامي، أي اللعب الذي يمثل الطفل فيه دورًا ما بشكل واضح، واللعب الاجتماعي (فاللعب الدرامي يمكن أن يكون انفراديًا، لكن ذلك غير شائع نسبيًا ولا يعتبر لعبًا دراميًا - اجتماعيًا). وقد استخدمت سميلانسكي معايير أخرى، منها أن تدوم السلسلة السردية ١٠ دقائق على الأقل، لكن هذه المعايير الأبعد لم تحظى بقبول واسع في المجال.

أجرت سميلانسكي أعمالها في إسرائيل، وفي الغالب على أطفال ينتمون إلى جماعات مهاجرة من خلفيات وصفتها بأنها "محرومة ثقافيًا". وباستخدام معاييرها أظهر هؤلاء الأطفال قليلاً من اللعب الدرامي-الاجتماعي عمومًا، وأن ما ظهر منه كان يفتقر إلى التعقيد الذي يُشاهَد في الجماعات الأكثر ثراءً. كما دفعت سميلانسكي أيضًا بأن اللعب الدرامي-الاجتماعي له أهمية كبيرة في النمو، وقد قادها ذلك إلى تطوير مخططات "التدريب على اللعب". وقد وجدت أن توفير مجسمات موحية (ملابس ولُعب شبه واقعية)، واصطحاب الأطفال في زيارات (مثلاً إلى حدائق الحيوانات أو المستشفيات)، كانت مفيدة في تسهيل اللعب الدرامي-الاجتماعي، وأن ذلك كان فعالاً أكثر بكثير عندما كانت معلمات رياض الأطفال يبادرن هن أنفسهن ببدء مثل هذا اللعب واقتراح الموضوعات ومساعدة الأطفال في إطالة القصة. وبالفعل كانت معلمات رياض الأطفال يوفرن "التسقيل" لجعل اللعب الدرامي-الاجتماعي يتواصل، خاصة بالنسبة للأطفال الذين (يفترض) أنهم كانوا يفتقرون في السابق إلى مثل هذا التسقيل من جانب الآباء/الأمهات. ونحن نعرف أن هناك اختلافات ثقافية في الاتجاهات نحو اللعب التمثيلي (راجع الفصل الخامس)، وقد جاء هؤلاء الأطفال من جماعات الفلاحين الفقيرة التي ربما لا تثمن مثل هذا اللعب التمثيلي بشدة.

وقد وجدت أعمال سميلانسكي حول التدريب على اللعب صدى واسعًا، حيث وجدت دراسات كثيرة منذ ذلك الحين أن الأطفال الذين يُظهِرون لعبًا أقل تعقيدًا (سواء اللعب التمثيلي بوجه عام أو اللعب الدرامي-الاجتماعي بشكل محدد) يمكن تشجيعهم بالفعل على إظهار لعب أكثر تعقيدًا من خلال التدريب على اللعب أو تعليم اللعب كما يسمى أحيانًا. وعلاوة على ذلك يكون من الوارد أن يدخل الأطفال فيما بعد في لعب تمثيلي أكثر عفوية من تلقاء أنفسهم. ولذلك إستُخدِم هذا الأسلوب في دراسات التتميم ***supplementation studies*** حول اللعب التمثيلي

والدرامي-الاجتماعي. سوف نتناول ذلك في الفصل التاسع جنبًا إلى جنب مع تأكيدات سميلانسكي حول أهمية اللعب الدرامي-الاجتماعي.

الرفاق الخياليون

ومع نزع اللعب التمثيلي من السياق (بأن يصبح أكثر تحررًا من المجسمات شبه الحية مثل الدمى)، لا يستخدم كثير من الأطفال فحسب الأفعال أو الأشياء الخيالية، بل يخلقون أيضًا رفاقًا خياليين. والأطفال الصغار يتحدثون مع رفاقهم الخياليين ويدخلون معهم في أنشطة تمثيلية، ربما تتضمن سلاسل وتواريخ سردية معقدة. ونسبة الأطفال الذين يكون لهم رفاقًا خياليين تتفاوت من ٢٥% إلى ٦٥% في الدراسات المختلفة، ويكون أكثر تكرارًا بين عمر الثالثة والثامنة، فيما يتخلون عن هؤلاء الرفاق غالبًا في عمر العاشرة (*Taylor, 1999*).

وقد أجرى نيوسن ونيوسن ***Newson and Newson*** (١٩٦٨) في الستينات مقابلات مع آباء/أمهات أطفال الرابعة من نوتنجهامشاير بإنجلترا. وقد تحدث حوالي ٢٨% من الآباء/الأمهات عن شكل ما من ظاهرة الرفيق الخيالي. ومن أمثلة ذلك ما أوردته زوجة أحد عمال المناجم عندما قالت "نعم إن لها رفيقة من هذا النوع تدعى جانيت، وهي بنت صغيرة، ابتدعتها منذ سنة. فكل الأشياء تخص جانيت. مع أنها لا تعرف أحدًا بهذا الاسم. لكنني أرى أننا ونحن نشاهد التلفزيون إذا جلس ابني قريبًا جدًا منها تصيح فيه 'إنك ستسحقها! ابتعد عنها!' وبالفعل يبتعد الصبي الأكبر عن أخته الصغيرة وعن كل شيء! بل إنني أعتقد أننا جميعًا الآن أصبح لكل منا جانيت!" (ص ١٨٥).

وقد وجد نيوسن ونيوسن أن الرفاق الخياليين ينتشرون أكثر بين الأطفال الذين ينتمون إلى أسر صغيرة، ويبلغ شيوع هؤلاء الرفاق ٤١% في الأسر ذات الطفل الواحد. كما أنهم أكثر شيوعًا كذلك في أسر الطبقة الاجتماعية العليا. وكثير

من الآباء/الأمهات يرحبون بالرفاق الخياليين أو يتقبلونهم على الأقل، لكن بعضهم ينتابهم القلق من ذلك. على سبيل المثال جاء في تعليق زوجة أخرى لأحد عمال المناجم: "قلت له 'إن ذلك لم يحدث أبدًا'. وأخبرته 'إنك تتخيل أشياءً لا أساس لها!'، وقلت له 'الآن هذا خطأ، إنك تمتلك خيالاً خصبًا'" (ص ١٩٩).

وفي سياق متصل سأل بروكس ونوليز *Brooks and Knowles* (١٩٨٢) ١٠٠ أب/أم لأطفال من عمر ثلاث إلى خمس سنوات ينتمون إلى الطبقة المتوسطة الدنيا الحضرية الأمريكية عن آرائهم حول الرفاق الخياليين (وأشكال أخرى من السلوك). ومن بين هؤلاء الآباء/الأمهات، قال ٢٢% فقط أنهم سوف يشجعونها، وعبر ٤٢% عن موقف محايد، بينما قال ٣٦% أنهم سوف يقاومونها. وآراء الآباء/الأمهات كانت تعتمد على ما قد يفعله الطفل مع الرفيق الخيالي. فعلى سبيل المثال قال ٥% منهم فقط أنهم سيقاومون ذلك إذا تحدث الطفل مع رفيقه الخيالي على الهاتف، ٦٠% إذا أفرد الطفل مكانًا على مائدة العشاء للرفيق الخيالي، ٦٢% إذا ربط الطفل فعله لشيء تطلبه الأسرة بموافقة الرفيق الخيالي. من المؤكد أن بعض مخاوف الآباء/الأمهات كانت لأسباب عملية، بينما قد يساور بعضهم القلق من قرب الرفيق الخيالي والأنشطة الخيالية الأخرى من الخداع، ومن أنها قد تؤدي إلى خلط الخيال بالواقع.

وبعيدًا عن القضايا العملية المتمثلة مثلاً في إفراد مكان على المائدة للرفيق الخيالي، تكشف معظم الأدلة أن الأطفال ذوي الرفاق الخياليين، مع أنهم يكونوا أقوياء عمومًا في توجه اللعب التمثيلي، فإنهم لا يكونوا مشوشين حول حقيقة رفاقهم الخياليين، ويكونوا واعين بأنهم مختلفون عن الأصدقاء الحقيقيين. وقد أجرى تايلور وكارترايت وكارلسن *Taylor, CarWright and Carlson* (١٩٩٣) مقارنة بين ١٢ طفلاً في عمر أربع سنوات من ذوي الرفاق الخياليين و١٥ طفلاً ليس لهم رفاق خياليين. قدم الأطفال ذوي الرفاق الخياليين وصفًا ثابتًا لهؤلاء الرفاق على مدى ٧ أشهر، وكانوا أكثر احتمالاً للدخول في لعب خيالي في جلسات

اللعب الحر، لكنهم لم يختلفوا عن الأطفال الذين ليس لهم رفاق خياليين في قدرتهم على التمييز بين الخيال والواقع.

وأجرت ميجرز *Majors* (٢٠٠٧) استقصاءً مفصلاً للرفاق الخياليين لدى خمسة أطفال في عمر من ٥ إلى ١٠ سنوات وآبائهم/أمهاتهم في المملكة المتحدة. كان لدى أربعة من الأطفال الخمسة رفاقًا خياليين كثيرين: من ثلاثة إلى ستة رفاق. وكان معظم الرفاق الخياليين بشريين، وقليل منهم حيوانيين (بطة أو مُهْر). وكان طفل واحد – يدعى جون – له رفيق خيالي واحد فقط، لكنه أيضًا خلق عالمًا خياليًا مفصلاً (يسمى أحيانًا "العالم المحاذي" *paracosm*). وقد وجدت ميجرز أن الرفاق الخياليين كانوا مهمين بالنسبة للأطفال، وأكدت أنهم يقومون بعدة وظائف، منها أنهم يكونوا ملاذًا يبعث على السرور أو رفاقًا موثوقين، وكذلك تحقيق الأماني والتسلية. ومن الأمثلة على ذلك أن بنت قالت أنها تحتاج إلى رفاقها الخياليين "عندما لا أستطيع أن أدخل في النوم، أو عندما أكون وحيدة أو حزينة، أو ليس هناك أحد ألعب أو أتحدث معه". بينما قال الولد الذي خلق بطة كرفيق خيالي: "كنت أسبح بالعرض [في حمام سباحة]، وبعد أن انتهيت فكرت أنني يمكن أن أسبح هذه المسافة مرة أخرى مع صديقي الخيالي، وفعلت، وقد كنت في حاجة إلى صديق سباح، لذلك اخترت البطة". وقد تحسن مستوى هذا الولد كثيرًا في السباحة من حينها، وربما كانت البطة الخيالية هي التي ساعدته.

وعلى وجه العموم كانت العلاقات مع الرفاق الخياليين إيجابية جدًا، لكنها لا تخلو من عناصر سلبية. ومن ذلك مثلاً أن أحد الأولاد كان له رفيقًا خياليًا يدعى توم، وهو طفل شقي يتعارك معه الولد من حين لآخر. وقد علق هذا الولد على ذلك قائلاً: "أنه يُخرِج غضبي دون إيذاء أحد إيذاءً حقيقيًا". وثمة نتيجة أخرى مهمة لهذه الدراسة وهي أنه مع أن كثيرًا من الرفاق الخياليين كانوا معروفين للآباء/الأمهات والأشقاء والأصدقاء، فإن بعضهم كانوا سريين، خاصة بين الأطفال الأكبر سنًا الذين قد يخافون من التقريع والسخرية إذا عُرِف عنهم ذلك على نطاق واسع.

التمييز بين الخيال والواقع

إن الأطفال عندما يكون لهم رفاق خياليين، وحتى عندما يشتركون في أي لعب تمثيلي، فإنهم عادة لا يخلطون ذلك بالواقع. ولا سبيل لإنكار أن ذلك يمكن أن يحدث في بعض الأحيان. فعندما يشترك أحد البالغين في اللعب مع طفل في عمر سنة أو سنتين فقد يتشوش الطفل حول ما إذا كان البالغ في حالة "تمثيل" أم حالة "واقعية". فمثلاً إذا أوقع الطفل كوبًا فارغًا في أثناء اللعب وقالت أمه "لقد سكبت شايك، عليك أن تمسحه" فإن الطفل قد يلتقط قطعة قماش فعلاً ليمسح الشاي. لكن في الغالب، خاصة في حالة الأطفال في عمر ثلاث أو أربع سنوات، يكون التمييز بين التمثيل والواقع مستقرًا. بل إن الأمور تسوء إذا كان هذا التمييز غير واضح. افترض مثلاً أن طفلاً يتظاهر بأن مكعبًا خشبيًا يمثل كعكة لحفلة شاي، فإذا ما خلط هذا الطفل بين التمثيل والواقع فإنه قد يحاول فعلاً أن يأكل المكعب الخشبي! وهذا نادرًا ما يحدث. وبحلول الثالثة من العمر يومئ الأطفال في الغالب لحالة التمثيل في لعبهم، بأن يقولوا مثلاً "دعونا نمثل أننا أسرة. أنت الأب ..."

أكدت المقابلات المباشرة مع أطفال الثالثة كذلك أنهم عمومًا يستطيعون أن يميزوا بين المواقف الحقيقية والخيالية، وأنهم يفهمون استخدام كلمتي "حقيقي" و"تمثيل". وقد بين وولي وويلمان ***Woolley and Wellman*** (١٩٩٠) أن الأطفال بحلول سن الثالثة يستخدمون مصطلحي "حقيقي" و"تمثيل" بطريقة واعية في اللعب الفعلي: "أنت لست ميت حقيقة، إننا نلعب فحسب". وقد أظهر الأطفال هذا الوعي أيضًا في المهام التجريبية، فمثلاً إذا تظاهر الباحث بأنه ينظف أسنانه وسأل الأطفال "هل أنا أنظف أسناني فعلاً أم أتظاهر بأنني أنظف أسناني؟" فإن الغالبية العظمى من أطفال الثالثة من العمر تجيب بشكل صحيح بأن ذلك تمثيل.

ومجددًا طُرِحت إمكانية أن يخلط الأطفال في بعض الأحيان بين الحقيقة والتمثيل، في سلسلة من التجارب على الأطفال من عمر الثالثة إلى السادسة أجراها هاريس وبراون وويتال وماريوت وهارمر *Harris, Brown, Whittall,*

Marriott, Harmer (١٩٩١). على سبيل المثال عرض هؤلاء على الأطفال صندوقين في حجرة وطلبوا منهم أن يتخيلوا أن أحد الصندوقين يحتوي على كلب (أو أرنب) لطيف، وأن الآخر يحتوي على وحش مخيف. في الحقيقة كان الصندوقان فارغين، وكان الأطفال على علم بأنهم فحسب يتخيلون الحيوان أو الوحش. لكن عندما طُلِب من الأطفال أن يضعوا أصابعهم أو عصا خلال فتحة في كلا الصندوقين، أظهروا ترددًا ومقاومة لأن يقتربوا من "صندوق الوحش" وأن يضعوا أصابعهم (أكثر من العصي) فيه. وعندما سُئلوا بعد ذلك اعترفوا بدرجة من التردد أيضًا بالحالة الحقيقية "للوحش" (وهو ما أطلق عليه المؤلفون خطأ "الخيال الحقيقي" *true fiction error*).

لكن هل نحن كبالغين نكون دائمًا متأكدين من التمييز بين الخيال والواقع؟ راجع وولي *Woolley* (١٩٩٧) عددًا من الدراسات في هذا المجال، وأكد على بعض أوجه الاستمرارية من الطفولة إلى سن البلوغ. فهناك أمثلة كثيرة لما قد يعتبره البعض سلوكًا خرافيًا بين البالغين (مثل تجنب العدد ١٣ الذي ليس له أساس منطقي). وبعض البالغين يؤمنون بحقيقة الأشباح والأشياء الغريبة والقدم الكبير *Big Foot*. كما يعطي كثير من البالغين رسائل مشوشة للأطفال عندما يتحدثون حول أشياء خيالية مثل سانتا كلوز *Santa Glaus* أو جنية الأسنان كما لو كانت كائنات حقيقية.

وفي مناقشة لعدة دراسات من هذا النوع اقترح بورشير وديفيز *Bourchier and Davis* (٢٠٠٢) أنه بحلول سن الثالثة يكون التمييز بين الواقع والتمثيل مفهومًا بشكل جيد عمومًا، لكن يمكن أن تكون هناك استثناءات لذلك. وبعد ذلك ناقشا عددًا من التفسيرات الممكنة لحدوث الاستثناءات، ورأيا أن أكثر هذه التفسيرات نجاحًا هو ذلك الذي يسمى "فرضية الإتاحة". وتلك الفرضية تؤكد على الإتاحة العقلية في الذاكرة وسهولة أو إتاحة صنع الأحكام حول الحالة الحقيقية أو التمثيلية. واستنتجا أن التشوش والخلط يحدثان عندما يكون التحقق من الواقع صعبًا

(فمن الصعب، على سبيل المثال، التحقق من حقيقة الوحش داخل الصندوق دون النظر بداخله، بينما يكون من السهل التحقق من أن إبريق الشاي يصب شايًا خياليا، وليس شايًا حقيقيًا) وعندما يكون هناك مكونًا انفعاليًا قويًا (مثل الخوف)، فإن ذلك يجعل الكائن المزعوم كالوحش المخيف مثلاً أكثر بروزًا (أي متاحًا للاسترجاع). لكن هذا التفسير الأخير لم تؤيده دراسة جاريك وكواس ***Carrick and Quas*** (٢٠٠٦). فقد وجد هذان المؤلفان أن القدرة على التمييز بين الخيال والواقع تحسنت من عمر الثالثة إلى الخامسة، لكن بالنسبة للأحداث الخيالية كانت هذه القدرة أفضل للصور المخيفة والغاضبة عنها للصور السعيدة أو المحايدة (في حين اتضح التأثير العكسي بالنسبة للأحداث الواقعية). واستنتج الباحثان أن عمليات الدافعية مهمة وأن "تمييز الواقع-الخيال لدى الأطفال يعكس محاولاتهم لتنظيم ردود أفعالهم الانفعالية أو رغباتهم في حدوث أحداث إيجابية وعدم حدوث أحداث سلبية" (ص ١٢٨٦).

الفروق الجنسية

لا يبدو أن هناك فروقًا كبيرة بين الجنسين في تكرار الاشتراك في اللعب التمثيلي في أثناء فترة ما قبل المدرسة. وقد وجدت بعض الدراسات أن البنات يدخلن في لعب تمثيلي أكثر تكرارًا وتطورًا من الأولاد. ووجد بورنشتاين وآخرون (١٩٩٩) أن الأمهات يملن إلى الدخول في اللعب الرمزي مع البنات أكثر كثيرًا منهم مع الأبناء، وتفاعلات الأم/الابنة من هذا النوع تعد منبئًا للعب الخيالي مع الرفاق. لكن في مراجعة أجراها جونشو وبات وكوبا ***Goncu, Patt, and Kouba*** (٢٠٠٢)، خلصوا إلى أن النتائج متناقضة وتتوقف على بيئة اللعب واللعب المتاحة ونوع الأنشطة التي تقاس. لكن هناك، مع ذلك، فروقًا جنسية في موضوعات اللعب الخيالي. فبينما يتضمن لعب البنات التمثيلي في الغالب موضوعات منزلية، يتضمن لعب الأولاد التمثيلي في الغالب أنشطة قوية بدنيًا، من نوع اللعب الخشن. وفي

بعض الأحيان موضوعات الأبطال الخارقين (*Holland, 2003; Smith, 1977*). والبنات يبدوا أنهن يستخدمن قدراتهن اللغوية الأكثر نضجًا في اللعب التمثيلي (*Goncu et al., 2002*). ومع ذلك فإن اللعب الخيالي من نوع اللعب الخشن الأكثر انتشارًا بين الأولاد يتضمن عمومًا مشاركين أكثر (*Smith, 1977*). ويمكن رؤية مؤشرات الفروق الجنسية في جدول (٨-١)، حيث يقوم الأولاد أكثر باللعب الخيالي من نوع اللعب الخشن (مع أن بعض البنات يشاركن فيه)، وتمارس البنات أكثر اللعب الخيالي المنزلي. ونمطية الأشياء في الأدوار الجنسية تؤثر هي الأخرى على لعب الأولاد والبنات. فلعب الأولاد باللُعب التي تفضلها الإناث، مثل الدمى، يكون أقل تطورًا من لعبهن باللُعب التي يفضلها الذكور، مثل المكعبات (*Pellegrini & Perlmutter, 1989*).

اللعب التمثيلي والصداقة

إن تمثيل الأطفال يكون أطول امتدادًا وأكثر تعقيدًا عندما يلعبون مع الأصدقاء، مقارنة بهم مع المعارف (*Howes, 1994*). فالتبادلية والالتزام العاطفي نحو الأصدقاء قد يدفعان الأطفال للدخول في تفاعل تعاوني (*Hartup, 1996*). وفي دراسة قامت بمقارنة اللعب في أحجام مختلفة من مجموعات اللعب فيما قبل المدرسية وُجِد أن اللعب التمثيلي كان أكثر تكرارًا في المجموعات الصغيرة، وربما يغطي حتى ٥٠% من الوقت (*Smith & Connolly, 1980*)، وأن المجموعات الأصغر (١٠-١٢ طفلاً مقارنة بـــ٢٠-٣٠ طفلاً) أدت إلى بعض الصداقات الحميمة، التي ما أن تكونت حتى تعزز هذا اللعب.

بحثت أعمال جون جوتمان *John Gottman* وزملائه عملية تكوين صداقات بين الأطفال الصغار والحفاظ عليها. وقد قام جوتمان بملاحظة أزواج من الأطفال (في عمر من الثالثة إلى التاسعة) يلعبون في بيوتهم، وفي إحدى الدراسات كان

الطفلان في الأزواج لا يعرف أحدهما الآخر قبل ذلك، وقام جوتمان بملاحظتهم على مدار أكثر من ثلاث جلسات. وفي الغالب كان الأطفال يستطيعون أن يؤسسوا نشاطًا مشتركًا، مثل التلوين بالطباشير الملون، ويقومان بذلك جنبًا إلى جنب (نوع من "اللعب الموازي" راجع الفصل الثاني)، ويمكنهما أن "يُصَعِّدا" ذلك عن طريق "تبادل المعلومات"، أو "كشف الذات" ***self-disclosure***، أو حتى من خلال تعليق كل منهما على نشاط الآخر، أو قول شيء حول ما يحبونه أو يتمنوا أن يفعلوه. وإذا كان زوج الأطفال ناجحًا يمكن له أن ينتقل إلى تقديم نشاط مشترك. وفي الغالب يأتي هذا النشاط المشترك متضمنًا التمثيل.

على سبيل المثال وصف جوتمان (١٩٨٣، ص ص ٥٦-٥٧) التفاعلات بين "د" (في بيتها) و"ج" (في زيارة لها)، كلاهما في الرابعة من العمر. بعد تبادل بعض المعلومات قالت "ج" "تظاهري أنكِ مثل هذه الكعكات الصغيرة؟"، وأجابتها "د" "ونصنع فطيرة أيضًا". وفي وقت لاحق حاولت "د" أن تدخلا في لعب أدوار، وهذا بعض التفاوض الذي دار بينهما:

د: "أنا الأم".

ج: "ومن أكون أنا؟"

د: "الطفل الرضيع".

ج: "بل الأب".

د: "الأخت".

ج: "أريد أن أكون الأب".

د: "لا أنت الأخت".

ج: "الأب".

د: "أنت الأخت الكبيرة!"

ج: "لن نعلب لعبة البيت. أنا لا أريد لعبة البيت".

فمع أن "د" تعرض على "ج" تدريجيًا أدوارًا أعلى مكانة (لكنها لا تساوي دور "الأم"!)، انتهت هذه المفاوضات بالفشل، أو ما يسميه جوتمان عدم التصعيد *de-escalation*. وبعد فترة عادت الطفلتان إلى تمثيل إعداد الطعام.

يصف جوتمان المهارة الاجتماعية المتضمنة في تكوين الصداقة بأنها إدارة مستويات من الحميمية ("التفاهم") والصراع، عن طريق تصعيد، وفي حال الضرورة عدم تصعيد، مستويات اللعب. فالتلوين بالطباشير جنبًا إلى جنب يتضمن مخاطر منخفضة وكذلك فوائد منخفضة (على الصداقة). والتمثيل البسيط (مثل التظاهر بأن المكعبات كعك) يمثل خطوة لأعلى، ولعب الأدوار خطوة أبعد. وعلى ذلك فإن اللعب التمثيلي، وفقًا لنموذج جوتمان، له دور أساسي في تنمية الصداقة.

العوامل الأخرى المؤثرة على اللعب التمثيلي

يتأثر اللعب الخيالي بأشياء اللعب ورفاق اللعب المتاحين. فموضوعات اللعب عمومًا تتبع الموضوعات المتأصلة في الأشياء المتاحة (*Pellegrini & Perlmutter, 1989; Smith & Connolly, 1980*). ومن القضايا الجدلية هنا توفير المسدسات اللعبة والأسلحة المجسمة أو الشخصيات المقاتلة ضمن لعب الأطفال. وهذا يُعرَف باسم "لعب حرب" *war play*. وهذا النوع من اللعب لا يقره المعلمون في الغالب، ويُحظَر في كثير من مؤسسات رياض الأطفال. وهذه القضية المحددة ستناقش لمزيد من التفصيل في الفصل العاشر.

كما يبدو أن اللعب التمثيلي يتأثر بالظروف غير المواتية (وهو موضوع سوف نتعامل معه أيضًا في الفصل العاشر). فمن غير المحتمل أن ينخرط في اللعب الأطفال سيئو التغذية (*Cullumbine, 1950*) والأطفال غير الشاعرين بأمان الارتباط. وقد وُجِد أن الأطفال الذين يشعرون بأمان الارتباط يبدءون تفاعلات

لعبية أكثر، وفحوى تفاعلاتهم مع أمهاتهم في حال اللعب تكون إيجابية أكثر من الأطفال الذين لا يشعرون بأمان الارتباط (*Roggman & Langlois, 1987; Bretherton, 1989*).

خلفية الوالدين واتجاهاتهما:

يوجد مدى من الاتجاهات بين الآباء/الأمهات نحو اللعب التمثيلي، وذلك يتوقف بالطبع على الشكل الذي يتخذه التمثيل. وقد وصف الممثل بيتر أوستينوف *Peter Ustinov* (١٩٧٧، ص ص ٧٢، ٧٤) كيف أنه وهو صبي صغير "كنت سيارة، وهو ما كان يفزع والداي ... وقد كان محركي [كسيارةَ] يشتغل منذ الصباح، ولا تتوقف السيارة إلا ليلاً، عندما أرجع بظهري إلى السرير وأوقف المحرك". وفي إحدى المرات أخرجت ضوضاء صوت السيارة المتواصلة أم بيتر عن تحملها لتصيح فيه بأن يتوقف عن ذلك. لكن جده تدخل، على ما يقال، وأخبر والدته "أعرف أن الأمر مزعج ... لكن لا تفكري فيه باعتباره صوت سيارة، إنه صوت خياله وهو ينمو، عندئذ ستجدين أن الصوت محتمل".

في دراسة نيوسن ونيوسن (١٩٦٨) التي ذكرناها آنفًا، ثَمَن بعض الآباء/الأمهات عاليًا اللعب التمثيلي. وعندما سُئلوا عما إذا كانوا سيشتركون في لعب أطفالهم الخيالي أجابت زوجة مدير محل: "إنه لا يتوقف عن قول 'ماما هل ستركبين معي هذه الحافلة، إنها بستة بنسات حتى هذه المحطة'. بالطبع يجب أن تشترك معه إذا كان لديك وقت. ونحن نحاول أن نعير ذلك اهتمامًا، لأننا نعرف أن عقله يعمل طول الوقت ويتعلم طول الوقت" (ص ١٧٣). وفي المقابل لا يشتَرك آباء/أمهات آخرون في مثل هذا اللعب، إما لأنهم يرون أنه عديم القيمة، ومن ذلك ما قالته زوجة محاضر جامعي: "أفضل أن يفعل ذلك أكثر مع أطفال آخرين، بينما يبقى لي أن أشترك في اللعب التربوي أكثر" (ص ١٧٨)، أو بسبب قلة الاهتمام،

ومن أمثلته ما قالته زوجة عامل: "ليس لدي وقت لهذه الأشياء". وأخيرًا كان عدد من الآباء/الأمهات معادين للعب التمثيلي: "إنه يمكن أن يختلق [يدعي] قصصًا ... وقد ساء الأمر لدرجة أنني حاولت أن أوقفه لأنني لا أريده أن ينتقل من القصص الخيالية إلى الكذب الصريح، لأنه ليس ثمة فرق كبير بين الاثنين (زوجة ميكانيكي: ص ١٩٩).

لقد دفعت سميلانسكي (١٩٦٨) بأن لعب الأطفال من الخلفيات "المحرومة ثقافيًا" كان فقيرًا من حيث المحتوى والأمد والتعقيد. وقد أدى ذلك إلى عدد من البحوث تقترح أن الأطفال من الخلفيات الطبقية الاجتماعية-الاقتصادية الأدنى يُظهِرون لعبًا خياليًا أقل بسبب قلة التشجيع من الوالدين. وقد انتقد ماكلويد ***McLoyd*** (١٩٨٢) هذه الدراسات بأن منهجيتها معيبة. فبعضها أخفق في تعريف الطبقة الاجتماعية جيدًا، أو خلطها بمتغيرات أخرى مثل العرق أو البيئة المدرسية. كما عاب على هذه الدراسات أن الملاحظات كانت تقتصر في الغالب على مدارس رياض الأطفال، دون بيئات اللعب الأخرى مثل الشوارع أو ساحات اللعب. إن من الوارد أن تكون التقريرات العمومية حول تأثيرات الطبقة الاجتماعية على اللعب غير مبررة، لكن هناك تأثيرات أقرب ذات صلة مثل مدى تسهيل الآباء/الأمهات للعب التمثيلي وتوفر أشياء اللعب ومدى الألفة بها، وهو ما يفسر تلك الفروق التي ذُكِرت.

وبوجه عام فإن الطريقة التي يتصرف بها الآباء/الأمهات مع الأطفال قد تؤثر على اللعب الاجتماعي. وقد رأينا آنفًا كيف وصف جوتمان دور اللعب في تنمية الصداقة. وفي دراسة لأسر يتراوح عمر أطفالها من أربع إلى ست سنوات، بحث كاهين وكاتز وجوتمان *Kahen, Katz, and Gottman* (١٩٩٤) الارتباطات الممكنة من هذا النوع، ووجدوا أن الأمهات والآباء الذين يدخلون مع أطفالهم في كثير من التواصل العاطفي كان أطفالهم أفضل في تأسيس أرضية مشتركة مع شريك اللعب والدخول في لعب مشترك. في حين أن الآباء القلقين انفعاليًا (الذين

يخلطون في الغالب الجوانب الإيجابية والسلبية للتواصل) كان أطفالهم يميلون إلى أن يظلوا عند مستويات منخفضة من الانخراط اللعبي. وكذلك إذا كان الآباء/الأمهات تدخليين (أي يتدخلون في أفعال الأطفال)، أو يستخدمون المرح الساخر مع أطفالهم، فإن هؤلاء الأطفال يكونوا في الغالب سلبيين أو نزاعين إلى الصراع في اللعب مع الرفاق.

سمة بشرية عمومية؟

إن اللعب التمثيلي كامل النمو، بما في ذلك لعب الأدوار واللعب الدرامي- الاجتماعي، يبدو عموميًا في المجتمعات البشرية من المنظورات الأنثروبولوجية (*Lancy, 1996*). فهذا اللعب يُشاهَد في مجتمعات الصيد والجمع (*Konner, 1976; Eibl-Eibesfeldt, 1989*)، حيث يحدث اللعب التمثيلي في مجموعات الرفاق مختلطة الأعمار (مثل الأطفال الذين يستخدمون العصي والأحجار لتمثيل أكواخ القرية ورعي الأبقار). ومراجعات اللعب التمثيلي في المجتمعات غير الغربية من جانب شوارتزمان (١٩٧٨) وسلوتر ودومبراوسكي (١٩٨٩) أوردت أكثر من ٤٠ مقالة تصف اللعب التمثيلي. وهناك بالتأكيد فروقًا في مقدار ونوع هذا اللعب، فضلاً عن أنه يتأثر بمدى تعهد أو تقبل أو تقييد اللعب ثقافيًا (راجع الفصل الخامس). فيمكن لهذا اللعب أن يبدو "فقيرًا" في بعض المجتمعات (*Smilansky, 1968; Gaskins, 1999*)، لكن وجوده يبدو عموميًا.

ففي جماعات الصيد والجمع مثل جماعة كلهاري سان *Kalahari San* لاحظ كونر *Konner* (١٩٧٢) أطفالاً يستخدمون العصي والأحجار لتمثيل أكواخ القرية ورعي الأبقار. وفي جماعة هادزا *Hadza* التانزانية يصنع الأطفال الدمى من خرق القماش ويلعبون دور الحيوانات المفترسة (*Blurton Jones, 1993*). وفي مراجعتهم وصف جوسو وأوتا وموررالز وريبرتو وبوساب *Gosso, Otta, Morais,*

Ribeiro, and Bussab (٢٠٠٥) اللعب التمثيلي والخيالي بين الجماعات الهندية الأمريكية الجنوبية مثل باركانا (راجع أيضًا الفصل الخامس)، كما قرروا أيضًا أن "أطفال كل جماعات التقوت *foraging* التي أُخضعت للدراسة يُظهِرون اللعب الخيالي" (ص٢٣٣). وهذا اللعب، وإن كان لا يشجعه البالغون، فإنهم يتسامحون معه عمومًا، وعمومًا يكون هذا اللعب محاكاة لأدوار البالغين في هذه المجتمعات.

وبين الجماعات الزراعية المستقرة يوجد اللعب التمثيلي أيضًا بوجه عام، لكن بعض التقارير تقترح، على الأقل، أنه يمكن أن يكون أقل تكرارًا. فقد قام جاسكنز بملاحظة أطفال حتى عمر الخامسة من قرية تنتمي لشعب مايان ***Mayan*** في يوكاتان ***Yucatan*** بالمكسيك، ووجد أنه مع أن اللعب التمثيلي كان يحدث فقد كان نادرًا. فاللعب هنا لا يلقى تشجيعًا من البالغين، علاوة على أنهم في الغالب يضعون أعباءً عملية مبكرة على الأطفال. فحتى الأطفال الصغار قد يُطلَب منهم المساعدة في العناية بالأشقاء الأصغر وتوصيل الرسائل وإبعاد الطيور عن المحاصيل وإعداد الطعام وبيع الطعام وما إلى ذلك. وقد وصفت لانسي (١٩٩٦) لعب أطفال شعب الكبيل ***Kpelle*** في ليبريا. وهنا أيضًا وُجِد أن هذا اللعب يحاكي أدوار البالغين. على سبيل المثال، كان اللعب التخيلي لدور الحداد يتضمن أنواع الأدوار الاجتماعية (الحداد والصبي والزبون)، وأشكال الروتين السلوكي (إحضار الأدوات وإشعال النار والطَرق)، وهو ما يُرَى بأشكال أكثر تعقيدًا في سلوك البالغين.

الأطفال ذوي التوحد

إن الأطفال ذوي بعض الإعاقات، بما في ذلك الإعاقات الحسية مثل الضعف السمعي أو البصري، قد يُظهِرون بعض التأخر أو الصعوبات في اللعب (راجع الفصل العاشر). بيد أن المتلازمة التي حظيت بأكبر قدر من الاهتمام

البحثي في علاقتها باللعب التمثيلي كانت التوحد. وقد أوضحت دراسات كثيرة أن الأطفال ذوي التوحد *children with autism* يُظهِرون لعبًا تمثيليًا تلقائيًا أقل من الأطفال الآخرين في نفس عمرهم الزمني والعقلي. علاوة على أن اللعب التمثيلي الذي يُظهرونه يميل لأن يكون نمطيًا تكراريًا (انظر مثلاً: *Wing & Gould, 1979*). وهذا يؤخذ في بعض الأحيان باعتباره سمة رئيسية للتوحد، وقد رُبِط بالقصور في التمثيل البعدي *metarepresentation deficiency* (أي الصعوبة في البناء العقلي لتمثيلات التمثيلات، مثل فهم أن المكعب "كعكة"، لكن 'كعكة متخيلة" فقط)، وهو يرتبط بالصعوبات التي يواجهها الأطفال في مهام نظرية العقل" (*Baron-Cohen, 1989*).

وقد ذهب جارولد وبوتشر وسميث *Jarrold, Boucher, and Smith* (١٩٩٣، ١٩٩٦) إلى أن القصور في اللعب التمثيلي التلقائي، مع أنه نتيجة مؤكدة، فإن ثمة أدلة أكثر على أن الأطفال ذوي التوحد يمكن أن يُظهِروا اللعب التمثيلي، عندما يستحث ذلك أحد البالغين أو يقوم بتعليمه بشكل محدد. وقد قارن هؤلاء الباحثين الأطفال ذوي التوحد مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم المعتدلة، المتطابقين في القدرات اللغوية الاستقبالية، في اللعب بدمى الشخصيات والأشياء. وقد وُجِد أن الأطفال ذوي التوحد ينتجون لعبًا تمثيليًا تلقائيًا أقل (كما في الدراسات السابقة)، لكن في حال توجيههم، بأن يقال لهم مثلاً "اجعل [الدمية] تأكل البسكويت" أو "اعرض كيف تكون [الدمية] غاضبة من شخص ما"، أدى الأطفال ذوي التوحد بنفس مستوى الأطفال في المجموعة الضابطة. وفي مراجعة لاحقة طرح جارولد *Jarrold* (٢٠٠٣) القضية المتعلقة بما إذا كان التمثيل الموجه يعد تمثيلاً حقًا (تمثيلاً قصديًا) وليس مجرد نسخ فعل ما. لكن النمذجة من جانب المدرب لم تحدث في كل الدراسات من هذا النوع.

وقد طُرِحت ممكنات أخرى لتفسير الصعوبات التي يواجهها الأطفال ذوي التوحد في اللعب التمثيلي، منها أن الصعوبات توليدية (تنبع من نقص المرونة).

وليست مرتبطة بالتمثيل البعدي، أو أنها تنتج عن نقص الدافعية أو الحافز (*Jarrold, 2003; Kelly, 2006*). وثمة اقتراح مرتبط وهو أن الأطفال ذوي التوحد يشعرون بالكف في لعبهم التمثيلي (*Kelly, 2006*). وهذا أيضًا يختلف عن تفسير التمثيل البعدي، ومثله مثل نقص التوليد يمكن أن يُصنف بشكل واسع بوصفه "قصور في الوظيفة التنفيذية". وقد أجرى كيلي (٢٠٠٦) دراستين قارن فيهما هذه التفسيرات مع تفسير التمثيل البعدي ***metarepresentational*** حول قدرات اللعب التمثيلي لدى الأطفال ذوي التوحد مرتفعي الأداء (وفي دراسة الأطفال ذوي زملة أسبرجر ***Asperger***)، مقارنة بأطفال مجموعة ضابطة. وعمومًا، ورغم أنه لم تتضح إلا بضعة فروق قليلة في اللعب التمثيلي في حالة الأطفال ذوي التوحد وذوي زملة أسبرجر مرتفعي الأداء، فإن دور الكف في تفسير هذه الفروق قد حظي ببعض التأييد.

اللعب التمثيلي كنشاط ممتد طوال الحياة؟

إن اللعب التمثيلي، مع أنه يتراجع بعد الطفولة المتوسطة من حيث التكرار، يمكن الزعم بأنه لا يختفي. وفي ذلك ينظر جونشي وبيرون ***Goncu and Perone*** (٢٠٠٥) إلى التمثيل على أنه يشكل متصلاً من الطفولة إلى سن البلوغ. ففي سن البلوغ يمثل الناس عبر الارتجال الدرامي والشعر والرقص، وغيرها من الأنشطة التي تمكن من تطوير تمثيلات للخبرات ذات المغزى الانفعالي. وبعد أعمال فيجوتسكي أصبح يُنظَر إلى البالغين، شأنهم شأن الأطفال، على أنهم يتحركون في عالم مخادع من التمثيل. وهم يحاولون أن يفهموا شيئًا لم يتمكنوا منه بعد في الحياة الواقعية. وربما تحت تأثير "روح اللعب"، دفع هؤلاء المؤلفين بأن اللعب التمثيلي "حيوي لعمل البالغين الغربيين كما هو تمامًا بالنسبة لنمو الأطفال الصغار" (ص ١٤٥). في الفصل التالي سوف نتناول الأدلة حول وظائف اللعب التمثيلي (في الطفولة).

قراءات أخرى:

For pretense in animals as well as children, see R. W. Mitchell (Ed.) 2002. Pretending and Imagination in Animals and Children, Cambridge: Cambridge University Press. For social, pretend play see C. Howes 1992: The Collaborative Construction of Pretend, Albany, NY: SUNY Press; for make-believe play generally, D. and J. Singer 1991: The House of Make-Believe: Children's Play and the Developing Imagination, Cambridge, MA: Harvard University Press.

الفصل التاسع

اللعب التمثيلي
النظريات والوظائف

اقترح كثير من المنظرين أن اللعب التمثيلي يقوم بوظائف مهمة في النمو، منها مثلاً ما يتعلق بالمهارات الاجتماعية والمعرفية والمهارات السردية والخيال والابتكار ونظرية العقل. وهناك يقينًا أسباب وجيهة لافتراض أنه توجد فوائد للعب التمثيلي. من هذه الأسباب تطور اللعب وطبيعته الخاصة بالنوع البشري، وعموميته العابرة للثقافات، وأوجه القصور في اللعب التمثيلي في حالات التوحد وحالات أخرى، و"سمات تصميم" اللعب التمثيلي. في هذا الفصل سوف نراجع هذه الحجج وبعض النظريات الرئيسية، وأخيرًا الأدلة الإمبيريقية المتاحة.

الحجج حول فوائد اللعب التمثيلي أو الخيالي

تطور اللعب التمثيلي:

يوجد قدر من العمق التطوري لظاهرة اللعب التمثيلي، كما رأينا في بداية الفصل الثامن. لكن حالات اللعب التمثيلي في القردة العليا (وربما أنواع قليلة أخرى مثل الدلافين) نادرة نسبيًا وبسيطة جدًا. فهي لا تأخذ مقدارًا كبيرًا من الوقت أو الطاقة. ولا توجد حجة مقنعة على أن لهذا اللعب أهمية وظيفية قوية. والحوادث التي تُشاهَد وتُوصَف ليست، على الأرجح، إلا نواتج ثانوية لتطور الذكاء الرمزي الذي يصاحب القدرة على المحاكاة، والمطابقة البصرية-الحركية، والقدرة على التعرف على الذات في المرآة، والقدرات اللغوية الأولية، مثل الإشارات عند القردة، والقدرات على الانخراط في خداع تكتيكي.

ووفقًا لهذا الخط الفكري تكون دافعية الأطفال للاشتراك في اللعب التمثيلي والسهولة التي يجدونها في ذلك قد تطورت في أثناء تطور القردة العليا ***hominid*** على مدار الأربعة مليون سنة تقريبًا منذ أن تفرع إنسان جاوة الأسترالي ***australopithecines*** من أنواع أخرى شبيهة بالقردة. ويضع هاريس (٢٠٠٠) وكاروذرز (٢٠٠٠) ذلك الحدث في وقت متأخر جدًا من التطور البشري، مع مجيء الجنس البشري ***homo sapiens*** منذ حوالي ١٥٠,٠٠٠ إلى ١٠٠,٠٠٠ سنة. وهما يستشهدان على ذلك بما أطلقوا عليه "المفارقة المعقولة" ***sapient paradox*** (*Renfrew, 2007*). وتلك المقولة تفترض وجود فجوة بين ظهور الجنس البشري كنوع وانتشاره السريع من أفريقيا من ناحية، ومن ناحية أخرى التعبير الواضح عن كثير من الأشكال السلوكية البشرية على نحو مميز، ذلك التعبير الذي تأخر حتى "الانفجار الابتكاري" من العصر الحجري الحديث قبل حوالي ٤٠,٠٠٠ سنة تقريبًا. وقد تجلى هذا الابتكار في صناعات الأدوات الحجرية الجديدة وفنون الكهوف والحُلي وممارسات الدفن والتحرك الثابت نحو الانخراط في الخصائص الابتكارية للحجارة والطين والمعدن قبل حوالي ١٢,٠٠٠ سنة. ويعتبر هاريس (٢٠٠٠، ص *x*) ذلك دليلاً على "قوة الخيال الجديدة"، التي يرتبط ظهورها التطوري بتطور اللعب التمثيلي لدى الأطفال. ويقترح كاروذرز (٢٠٠٢) أنه في أثناء "الفجوة" تم انتخاب نزوع الطفولة للعب التمثيلي على مدى فترة تغطي ٥٠,٠٠٠–٦٠,٠٠٠ سنة. وهذا الانتخاب ربما يكون قد تأسس على نزوع سابق نحو اللعب (مثل في اللعب الخشن).

إن إرجاع ظهور اللعب التمثيلي إلى وقت متأخر شيء مهم وكاشف في ذات الوقت. فالأدلة الحالية من القردة العليا تقترح أن إمكانية اللعب التمثيلي ربما ترجع إلى وقت الانشقاق ***split*** منذ ملايين السنين. وإذا افترضنا أن سهولة اللعب التمثيلي تعتمد على القدرة اللغوية، يكون من المعقول أنها تطورت بالتوازي مع تطور اللغة. وتوقيت ذلك يعد أيضًا مسألة خلافية كبيرة، مع أن اللغة التركيبية المتقدمة ربما ترجع إلى ظهور الجنس البشري (*MacWhinney, 2005*).

عمومية اللعب التمثيلي العابرة للثقافات:

إن اللعب التمثيلي، كما رأينا في الفصل الثامن، عمومي بدرجة ما في المجتمعات البشرية. لكنه يختلف من حيث التكرار، ويعتمد في ذلك إلى درجة كبيرة على الوقت والفرصة واتجاهات البالغين، لكنه يحدث بالفعل. وفي الظروف المواتية يحدث كثيرًا. وفي ذلك كتب سلوتر ودومبراوسكي (١٩٨٩، ص ٢٩٠) أنه في ضوء الأدلة الأنثروبولوجية "يبدو أن للعب الأطفال الاجتماعي والتمثيلي أساس بيولوجي، جاء كإسهام تطوري في النمو النفسي البشري. وتأتي العوامل الثقافية لتنظم كم ونوع التعبير عن هذه الأشكال اللعبية".

القصور في اللعب التمثيلي في حالات التوحد وحالات أخرى:

إن اللعب التمثيلي أقل ظهورًا أو حتى منعدم لدى الأطفال ذوي التوحد (راجع الفصل الثامن)، كما أنه أقل ظهورًا وتعقيدًا بين الأطفال الذين يعانون من صدمة عاطفية (راجع الفصل العاشر). ويعتبر هاريس (٢٠٠٠, ٢٠٠٧) ذلك مؤشرًا على أن وجود اللعب التمثيلي يرتبط بوظائف إيجابية (وليس شكلاً من المرض النفسي)، وبالتالي قد يكون مرتبطًا بجوانب النمو التقدمية.

"سمات تصميم" اللعب التمثيلي:

يتبع اللعب التمثيلي مسارًا زمنيًا قابلاً للتنبؤ إلى حد بعيد. وهو يميز كلا الجنسين. وقد ذهب هاريس (١٩٩، ص ٢٥٦) إلى أن "التوقيت الثابت لبدايته في الثقافات المختلفة يقترح بقوة جدولاً زمنيًا نفسيًا - عصبيًا وأساسًا بيولوجيًا". وينضم ذلك إلى حجج العمومية لاقتراح أن اللعب التمثيلي له فوائد، خاصة في سنوات ما قبل المدرسة التي يكون فيها أكثر تكرارًا. ففي هذه الأعمار يتضح أنه

من خلال اللعب التمثيلي، خاصة اللعب الدرامي-الاجتماعي، ينخرط الأطفال في الكثير من الأنشطة المعرفية والاجتماعية، بما يعزز قدرات النمو المختلفة في سنوات ما قبل المدرسة.

كما توفر سمات التصميم أيضًا حجة معقولة تقول أن التمثيل، خاصة اللعب الدرامي-الاجتماعي، يقدم ممارسة على المهارات السردية. فاللعب التمثيلي المبكر يتميز بنوع بسيط من محور القصة ("إطعام الرضيع" مثلاً)، لكنه سرعان ما يصبح أكثر تعقيدًا (أي سلسلة من الإطعام وتحميم الرضيع ووضعه في السرير). وفي اللعب الدرامي-الاجتماعي يمكن الحفاظ على الخط السردي المتبع، كما يصير أقل اعتمادًا على المخطوطات الروتينية (بمعنى دمج عناصر أكثر تجديدًا وابتكارًا مثل إطفاء حريق أو مقاتلة وحوش أو السفر إلى دولة أجنبية).

النظريات المتعلقة بوظيفة اللعب التمثيلي

من بين المنظرين الحديثين نسبيًا، اقترحت سميلانسكي (١٩٦٨) أن اللعب الدرامي-الاجتماعي مهم عمومًا للنمو المعرفي واللغوي ولعب الأدوار والابتكار. وأعمالها حول التدريب على اللعب (راجع الفصل الثامن) قادت في السبعينات والثمانينات إلى دراسات كثيرة فحصت اللعب التمثيلي واللعب الدرامي-الاجتماعي في علاقتهما بعديد من المهارات المعرفية واللغوية. وقد تعرضت آرائها لعدة انتقادات، لكنني في مراجعتي في ذلك الوقت (*Smith, 1982*)، أخذت الحجج العامة السابقة حول فوائد اللعب التمثيلي لكي اقترح أن التمثيل يجعل اللعب أكثر تعقيدًا وتحديًا مما يمكن أن يكون من دونه، وبالتالي يزيد الفوائد العامة التي يمكن له أن يحققها. وقد ذهب ألكساندر ***Alexander*** (١٩٨٩) إلى أن اللعب الاجتماعي-العقلي (أي التمثيل) يسمح بممارسة 'قدرة وميل واسعين لتفصيل واستدماج السيناريوهات الاجتماعية-العقلية-المادية" واستخدامها "في التنبؤ بعلاقات السبب-النتيجة في

التعاون والتنافس الاجتماعيين والتدخل فيها" (ص ٤٨٠). وهذه الفرضية لم تُطور كثيرًا، لكنها تشبه الآراء الأحدث لميتشيل وهاريس.

درس ميتشيل (٢٠٠٧) الجوانب المختلفة للعب التمثيلي: الأفعال الموجهة إلى الذات أو الآخرين، واستخدام أشياء بديلة أو خيالية (بما في ذلك ما إذا كان التقليد يتم عن طريق أعضاء جسم الشخص أو بديل خيالي)، والأبنية التقليدية للدمج ونقض التمركز ونزع السياقية. وينظر ميتشل إلى الدمج باعتباره المؤشر الأوضح لتغيرات النمو التي تحدث في التمثيل مع تقدم الأطفال في السن. ويقترح أن "التمثيل حول الآخرين يعتبر تكيفيًا بسبب فائدة التخطيط الخيالي أو الصبينة *apprenticing* (التعلم عن طريق مضاهاة أفعال الفرد بأفعال شخص آخر) أو كلاهما" (*Mitchell, 2007, p. 70*). فيما جادلت لانسي (١٩٩٦، ص ٨٥٩) بأن "اللعب التخيلي يمكن أن يعطي للأطفال فرصًا لاكتساب عادات عمل البالغين وللتدريب على المشاهد الاجتماعية"، وتلك رؤية واسعة الانتشار في الأدبيات الأنثروبولوجية.

اللعب التمثيلي والخيال والابتكار:

افترض هاريس (٢٠٠٠, ٢٠٠٧) دورًا للعب التمثيلي في تنمية الخيال عمومًا. وهو يذكر على وجه التحديد كيف يستخدم الأطفال خيالهم في عدد من العمليات المعرفية المهمة. ومن هذه العمليات التفكير من مقدمات غير مألوفة. فقد افترض مثلاً أن طفلاً قيل له "كل الأسماك تعيش على الأشجار. وأن التوت **Tot** سمكة. هل التوت يعيش في الماء؟" إن الإجابة الناجحة عن هذا السؤال الافتراضي تتطلب من الطفل أن يعلق إيمانه بالعالم الواقعي ويدخل في عالم متخيل. وثمة عملية أخرى يوردها هاريس وهي الأحكام حول الإلزام (مثل: "يجب أن تلبس مئزرًا عندما ترسم بالألوان"). والحكم الصحيح حول الإلزام غير المألوف (مثل:

"يجب أن تلبس خوذة وأنت ترسم بالألوان") يتطلب القدرة على تخيل مسار للفعل لم يمر بخبرة الفرد في العالم الواقعي. كما يذكر هاريس أيضًا عملية ثالثة هي التعلم من خلال الشهادة *testimony*. فالأطفال يمكن أن يتعلموا مما يقوله لهم البالغون ("الشهادة") حول الأحداث أو العمليات أو الكيانات التي يصعب عليهم ملاحظتها بأنفسهم، مثل الحديث عن بلدان أخرى أو أناس آخرين أو كيانات أسطورية أو دينية. وهذا أيضًا يتطلب القدرة على تجاوز الخبرة التي يواجهها الفرد مباشرة. ويؤكد هاريس أن الخيال ضروري لكل ذلك، وأن اللعب التمثيلي هو بوتقة الخيال في هذا الخصوص.

ومن خلال تبني منظور تطوري (كما لاحظنا قبل ذلك)، اقترح كاروذرز أن اللعب التمثيلي في الطفولة تم انتخابه لأنه يحسن الابتكار في سن البلوغ. وجادل بأن الابتكار في سن البلوغ تكون له ثمار مباشرة، مثلاً في شكل أدوات أفضل أو صيد أفضل أو نجاح في التقوت أو تحقيق جاذبية أكبر بالنسبة للجنس الآخر (عن طريق الحلي الجسمية وفنون الكهوف وغيرها من العروض الابتكارية)، بما يزيد النجاح التناسلي. وقد ذهب إلى أن "وظيفة التمثيل لا بد أنها تكمن في ممارسة وتعزيز نوع الابتكار الذي يكتسب أهمية أكبر في حياة البالغين.

وحجة كاروذرز تستند جزئيًا إلى جوانب تصميم اللعب التمثيلي، فالابتكار يتطلب كلا من توليد فرضية أو فكرة جديدة، وبعد ذلك استكشاف تلك الفكرة بتطويرها واستخلاص نتائجها. وفي اللعب التمثيلي أيضًا يوجد أولاً افتراض أولي أو سيناريو متخيل، وبعد ذلك يتم تمثيل ذلك أو استكشافه بإتباع مخطوطات مألوفة والخلوص إلى استدلالات. (ورغم أن كاروذرز لا يطرح هذه النقطة الإضافية، فإن اللعب التمثيلي الاجتماعي يمكن أن يكون فعالاً بصورة خاصة في تنمية افتراض تمثيلي بسبب المفاوضات والاشتراك في المعاني والمعرفة الذي سوف يحدث).

وفضلاً عن ذلك انتقد كاروذرز (٢٠٠٠) أيضًا رؤية هاريس بأن وظيفة اللعب التمثيلي هي توفير الممارسة على بناء النماذج العقلية من النوع الضروري لفهم النص والخطاب وفهم الشهادة حول الأحداث والأشياء التي ليست هنا والآن. وهو يتساءل لماذا يكون اللعب التمثيلي أفضل طريقة للوصول إلى هذا الفهم، لماذا يجب على الأطفال أن يفترضوا أشياءً خيالية، بدلاً من مجرد تذكر الأحداث الماضية أو التخمين حول الأحداث البعيدة؟

اللعب التمثيلي والسرديات ومعرفة القراءة والكتابة المبكرة:

إن اللعب الدرامي-الاجتماعي والرفاق الخياليين يحتويان على محور قصصي، وهو ما يوفر فرصًا طبيعية لتنمية القدرة السردية لدى الأطفال. بل وتذهب نيكولوبولو *Nicolopoulou* (٢٠٠٦، ص ٢٤٩) إلى أننا "يجب أن نقارب لعب الأطفال والسرد على أنهما شكلان من الفعل الرمزي مبنيان اجتماعيًا ومجدولان ومتداخلان في الغالب". لكنها ومؤلفون آخرون (*Kavanaugh & Engel, 1998*) يؤكدون أن اندماج اللعب (التمثيلي) والسرد يستغرق وقتًا. واللعب الدرامي-الاجتماعي يُنظَر إليه هنا بوصفه إبرازًا للتوحد مع وفهم الأدوار وبناء شخصيات غنية وحية، وإن كانت من النوع العام (مثل الطبيب أو الوحش وما شابهها)، في حين أن السرد الأولي من جانب الأطفال يوضح انشغالاً أكثر ببناء وتوسيع حبكات متماسكة. وخلال سنوات ما قبل المدرسة تصبح هذه القدرات أكثر تكاملاً واندماجًا.

يتفق هذا المدخل مع مدخل نظرية العقل (القسم التالي) بسبب تأكيده على فهم المنظورات المتعددة للأدوار والشخصيات في اللعب التمثيلي. ويقترح هذا المدخل أيضًا أنه مع اندماج اللعب والسرد أكثر وأكثر، فإنهما يساعدان معًا في تنمية المهارات السردية، ومنها فهم القصص، وكذلك بناء عوالم ممكنة وخيالية

(*Bruner, 1986*). وترى إنجيل *Engel* (٢٠٠٥) أن اندماج مهارات اللعب والسرد يسمح للأطفال بالدخول في نوعين من اللعب السردي تطلق عليهما: ما هو قائم *what is* وما هو ممكن *what if*. في اللعب من النوع الأول يمثل الأطفال أشياءً من النوع الذي يعرفونه في عالمهم اليومي، بينما في الثاني يتجاوزون ذلك إلى عوالم أكثر خيالية أبعد من خبرتهم المباشرة. والطفل الذي يستخدم إصبع موز لتمثيل الهاتف للتحدث مع أبيه يعد مثالاً للعب بما هو قائم *what is play*، أما إذا استخدم إصبع الموز كصاروخ سحري للذهاب إلى القمر فإن ذلك يكون لعبًا بما هو ممكن *what if play*. وفي ذلك تكتب إنجيل (٢٠٠٥، ص ٥٢٤) أن "العوالم القائمة والممكنة تشكل فضاءات مهمة جدًا للطفل الصغير، وذلك لأنها توفر طريقتين مختلفين لاستكشاف الخبرة المتخيلة. وكلاهما يتضمن التمثيل، لكن واحدًا منهما يعتمد إلى إعادة بناء معقولة للخبرة اليومية المعاشة، بينما يقوم الآخر على استكشاف أحداث وتفسيرات غير قابلة للتصديق وسحرية في الغالب".

إن هذا التقابل قد يكون مهمًا جدًا، لكنه في الممارسة يكون أقل وضوحًا بكثير مما تقول إنجيل (٢٠٠٥). وأمثلة اللعب الدرامي-الاجتماعيَ الواردة في جدول (٨-١) توضح فحسب مهارات سردية بسيطة جدًا، لكنها مع ذلك تُظهِر خليطًا من اللعب بما هو قائم وما هو ممكن. والتمثيل المبكر يكون بالدرجة الأولى محاكاة لما يرى الأطفال البالغين وهم يفعلونه في البيت، أو (أحيانًا) في العمل، أو ما يُقرأ لهم من الكتب، أو ما يشاهدونه على شاشة التلفزيون. لكن هل التمييزات تكون واضحة جدًا؟ صحيح أن بعض البالغين يذهبون إلى القمر. وهذه الحجة فيها أوجه شبه مع مناقشة التمييز بين الخيال والواقع في الفصل الثامن.

وثمة مجال مرتبط بذلك وهو الحجة القائلة بأن اللعب، خاصة اللعب الدرامي-الاجتماعي، يرتبط بالنمو المبكر للقراءة والكتابة (*Christie & Roskos, 2006; Roskos & Christie, 2007*). فالسرديات في اللعب توفر فرصًا لتحسين مهارات ما قبل القراءة من خلال تنظيم هذا اللعب بطرق مختلفة، منها على سبيل

المثال تقديم مواد مطبوعة وإدخال إرسال الرسائل في محور القصة وغير ذلك. وتميز كرستي وروسكوز *Christie and Roskos* (٢٠٠٦) مكونات عديدة ذات صلة بالقراءة والكتابة المبكرة. أحد هذه المكونات اللغة الشفهية، والأدلة على الاستخدام المتطور للغة في اللعب الدرامي-الاجتماعي. ومن المكونات الأخرى الوعي الفونولوجي *phonological awareness*. والقدرة على التحدث حول اللغة ترتبط تحديدًا بوعي الأطفال الفونيمي *phonemic awareness* أو وعيهم بالقواعد التي تحكم النظام الصوتي في اللغة الإنجليزية. ومن المكونات المهمة في تعلم القراءة أن يتعلم الأطفال تقابلات الحرف-الصوت (*Pellegrini et al., 1995*). وذلك يتيسر من خلال ألعاب التقفية *rhyming* واللغة التي تُلاحَظ عند الأطفال. وثمة جانب ثالث يتمثل في الوعي الطباعي *print awareness*. وكثير من اللعب الدرامي- الاجتماعي يمكن أن يسهل ذلك. كما أن الخلفية المعرفية العامة والدمج السردي يساعدان أيضًا في مهارات الاستعداد للمدرسة.

إن المهارات السردية لها تاريخ طويل في التطور البشري، ومن المعقول جدًا أن رابطة اللعب - السرد مهمة في فهم لماذا تطور اللعب التمثيلي. فأنواع اللعب التمثيلي والدرامي - الاجتماعي التي تُلاحَظ في المجتمعات غير الغربية وتوصف في الأدبيات الأنثروبولوجية تكون، بالدرجة الأولى، من نوع اللعب بما هو قائم *what is play* (راجع الفصل الخامس). أما الأنواع ذات الإمكانات الموسعة أو الخيالية التي تميز اللعب بما هو ممكن *what if play* فربما تكون قد تطورت ثقافيًا في فترة حديثة نسبيًا. وفيما يخص الصلات الممكنة بمهارات القراءة والكتابة المبكرة أيضًا يجب أن نضع في الاعتبار أن معرفة القراءة والكتابة، على خلاف اللغة المنطوقة، تعد اختراعًا بشريًا حديثًا نسبيًا، عمره بضعة آلاف من السنين. وليس من المعقول أن يكون اللعب التمثيلي قد انتخب لهذه المهارات في تاريخنا التطوري، مع أن ذلك لا يمنع أن تكون له هذه الفوائد في المجتمعات الحديثة.

اللعب التمثيلي ونظرية العقل:

بداية من عام ١٩٩٥ تقريبًا أخذ عدد من الباحثين ينظرون إلى اللعب التمثيلي على أنه يرتبط باكتساب نظرية العقل ***theory of mind***. وامتلاك نظرية العقل يُقاس عادة عن طريق فهم أن الشخص الآخر قد يعتنق اعتقادًا خاطئًا، وذلك بواسطة مهام مثل مهمة النقل غير المتوقع ***unexpected transfer task*** ومهمة الشيء غير المتوقع ***unexpected object task*** (***Mitchell, 1997***). وحيث أن المعرفة والمعتقدات عبارة عن "تمثيلات" للواقع فإن نظرية العقل تتضمن تمثيل التمثيل, أو تمثيل من الدرجة الثانية أو "تمثيلاً بعديًا" ***metarepresentation***. وتكييف الأشياء لأغراض التمثيل (كأن تصبح الكتلة الخشبية طفلاً رضيعًا على سبيل المثال) يكشف عن بعض مهارات التمثيل البعدي المعرفية (كأن يُمَثّل الشيء كشيء آخر في العقل).

قدم ليزلي ***Leslie*** (١٩٨٧) فرضية قوية جدًا في هذا الخصوص: أن اللعب التمثيلي يكون مؤشرًا على القدرات التمثيلية البعدية بداية من عمر ١٨ شهرًا، ويكون مهمًا في تنمية القدرة على فهم أن الشخص الآخر ربما يمثل الأشياء بطريقة مختلفة (تكون له معرفة أو معتقدات مختلفة). ووفقًا لليزلي يكشف العمر المبكر لبداية اللعب التمثيلي أن له دورًا أساسيًا في هذه النواحي. لكن عندما قام ليلارد (١٩٩٣) وجارولد وآخرون (١٩٩٤) بمراجعة الأدلة على رؤية ليزلي وجدوها غير مؤيدة. فكثير من اللعب التمثيلي المبكر (حتى عمر ثلاث سنوات) يكون قائمًا على المحاكاة بشكل كبير، كما أوضح هاوز (***1994; Howes, Unger, & Matheson, 1992***). فمن تحليلاتهم الوصفية المفصلة اتضح أنه ليس هناك ما يبرر افتراض أن اللعب التمثيلي الاجتماعي يدل على وجود قدرات تمثيل بعدي من جانب الطفل حتى عمر ٣٧-٤٨ شهرًا تقريبًا. وعلى نحو مشابه تحدث راكوكزي وتوماسيلو وستريانو ***Rakoczy, Tomasello, and Striano*** (٢٠٠٦) عن وجود انقطاع كبير بين ما يسمونه "الفهم الضمني المبكر للتمثيل" و"الفهم

اللاحق الأكثر صراحة". وفي دراستهم تمت المساعدة في هذا الانتقال من خلال التدريب الصريح على استخدام لغة "تظاهر أنك تفعل كذا" و"تظاهر أن كذا". والفترة التي يُظهِر فيها اللعب التمثيلي أدلة على التمثيل البعدي (في العمر ٣-4 سنوات) تكون كذلك الفترة التي تظهر فيها قدرات نظرية العقل من النوع الأولي وفقًا لمعظم المعايير، ولذلك فليس ثمة سبب يرتبط بالعمر لافتراض أن اللعب التمثيلي له الدور الأساسي في نمو نظرية العقل كما اقترح ليزلي.

ومع ذلك ظلت هناك رؤية سائدة تذهب إلى أنه بين عمر الثالثة والرابعة يكون "اللعب التمثيلي" أفضل مرشح للنشاط التعاوني الذي يزيد من فهم الاعتقاد الخاطئ" (*Perner, Ruffman, & Leekam, 1994, p. 1236*). وهذه الحجة تأتي متفقة مع المنظور التطوري (كلاهما قدرات توجد بمستويات بسيطة جدًا في القردة العليا، لكن تطورت كثيرًا لدى البشر)، وأوجه القصور المتزامنة في كل من اللعب التمثيلي ونظرية العقل في حالات التوحد. فضلاً عن أن سمات تصميم اللعب التمثيلي تقدم أيضًا دليلاً معقولاً. ففي اللعب الخيالي الاجتماعي يتحدث الأطفال عادة حول حالات عقلية ومعرفية في عملية التفاوض حول الأدوار، منها مثلاً "الأطباء لا يقولون ذلك" (*Pellegrini & Galda, 1993*). وقد وجد دي لورميير ودويل وتيسير *De Lorimier, Doyle, and Tessier* (١٩٩٥) أن الأطفال يدخلون في مفاوضات في السياقات التمثيلية أكثر من غير التمثيلية. بينما وجد هاو وبتراكوس وريِنالدي *Howe, Petrakos, and Rinaldi* (١٩٩٨) أن الأشقاء الذين يشتركون في عمر ٥-٦ سنوات في كثير من اللعب التمثيلي يحتمل أكثر أن يستخدموا مصطلحات الحالة الداخلية، خاصة في المفاوضات عالية المستوى حول اللعب. وقد قام براون ودونلان-ماكول ودون *Brown, Donelan-McCall and Dunn* (١٩٩٦) بملاحظة التفاعلات بين أطفال الرابعة وأشقائهم الأكبر سنًا أو أقرب أصدقائهم أو أمهاتهم، ووجدوا أن كلمات الحالة العقلية تستخدم كثيرًا مع الأشقاء وأقرب الأصدقاء. واستخدام تعبيرات الحالة العقلية يحدث أيضًا في اللعب التمثيلي.

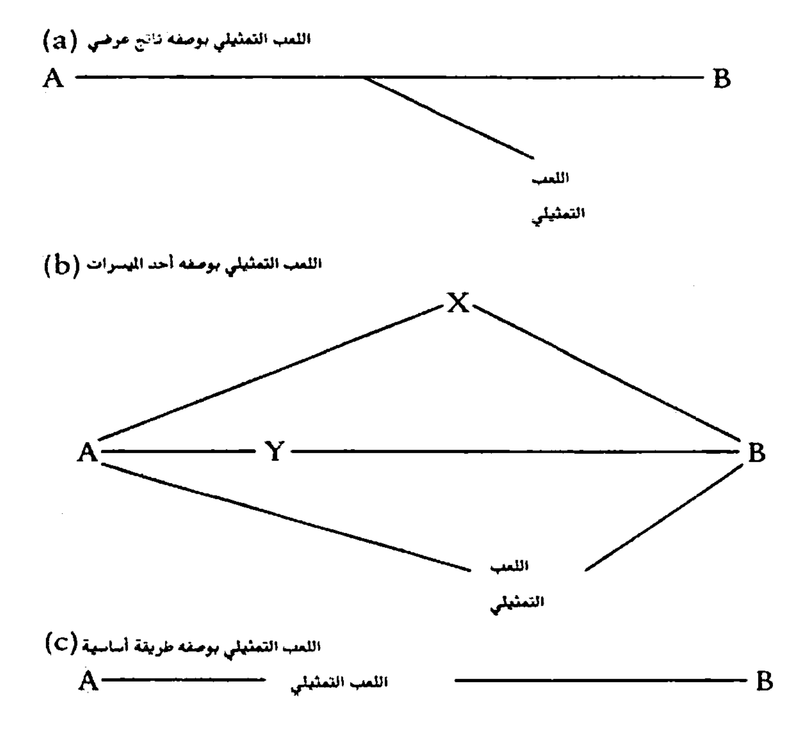
وإلى جانب ما سبق يأتي بعض الدعم أيضًا من الدراسات حول أمان الارتباط *attachment security* ووجود أشقاء أكبر/زملاء لعب (*Smith, 2005*). وفي ذلك وجد فوناجي وريدفيرن وشارمان *Fonagy, Redfern, and Charman* (١٩٩٧) أن الأطفال من عمر ثلاث إلى ست سنوات الذين يشعرون بأمان الارتباط أحرزوا درجات أعلى على مهمة المعتقد الخاطئ *false belief task* حتى في حال تحييد العمر الزمني والعمر العقلي اللفظي والنضج الاجتماعي. ووجد مينز *Meins* (١٩٩٧) أن الأمهات/مقدمي الرعاية الحساسين الذين أظهروا "اهتمامًا بالعقل" وتعاملوا مع أطفالهم على أنهم "فاعلون عقليون" ويأخذون تعليقاتهم وأفعالهم ومنظوراتهم في الحسبان، نجح أطفالهم بدرجة أفضل في نظرية العقل في عمر الرابعة. لكن لماذا نفترض أن هناك صلة بين أمان الارتباط وقدرات نظرية العقل؟ إن اللعب التمثيلي يتعزز بفضل أمان الارتباط وتم تقديمه كحلقة ربط سببية ممكنة (إلى جانب أشياء أخرى مثل القدرة على التفاعل في مجموعات الرفاق وجودة التبادل التحادثي).

وهناك أيضًا أدلة كبيرة على أن الأطفال ذوي الأشقاء الأكبر يجتازون اختبارات نظرية العقل في وقت سابق، فقد وجد بوفمان وبيرنر ونايتو وباركن وكليمنتس *Ruffman, Perner, Naito, Parkin, Clements* (١٩٩٨) تأثيرًا خطيًا تقريبيًا مع كل شقيق أكبر إضافي (حتى سن ثلاث سنوات) يكافئ حوالي ٦ أشهر من العمر/الخبرة. وقد وسع لويس وفريمان وكرياكيدو وماريداكي-كاسوتاكي وبيريدج *Lewis, Freeman, Kyriakidou, Maridaki-Kassotaki and Berridge* (١٩٩٦) هذه النتيجة إلى عدد البالغين والأطفال الأكبر الذين يكون الطفل في احتكاك منتظم أو متكرر معهم، ودفعوا بوجود نموذج "صبينة" لنمو نظرية العقل. وثمة آليات سببية اقترحها هؤلاء المؤلفين منها النشاط التعاوني وتخصيص الأدوار والتمثيل في اللعب التمثيلي (فضلاً عن آليات أخرى مثل الألفة في التفاعلات،

والتحدث حول المشاعر والسببية والحالات الداخلية، والتفكير في القضايا الأخلاقية، والألفة بالخداع، وإدارة الصراع).

الخلاصة:

يوجد بالفعل عدد من النظريات حول فوائد اللعب التمثيلي تحظى ببعض الأدلة المؤيدة، من "سمات التصميم" مثلاً. وقبل أن نعرض مصادر هذه الأدلة نحتاج أولاً إلى الوقوف على كيفية مقابلة الأدلة بتوقعات مختلفة. وفي كتابات سابقة اقترح المؤلف (*Smith, 2002, 2005*) ثلاثة نماذج لبحث العلاقة بين اللعب التمثيلي (بل واللعب عموماً) ونتائج النمو (انظر شكل ٩-١).



شكل (٩-١)

رسم تخطيطي للنماذج الثلاثة لوظيفة اللعب التمثيلي في النمو مع تقدم الطفل من *A* إلى *B*

نماذج دور اللعب التمثيلي في النمو

تختلف النماذج الثلاثة من حيث درجة الأهمية التي يضفيها كل منها على اللعب (التمثيلي).

- النموذج [١] يرى أن اللعب التمثيلي ناتج عرض لجانب (جوانب) أخرى للنمو، وليس له في ذاته نتيجة (نتائج) مهمة على النمو.

▪ النموذج [٢] يرى أن اللعب التمثيلي ييسر نتيجة (نتائج) النمو، فهو يمكن أن يساعد في إحداث نتيجة (نتائج) نمو مهمة، لكنه ليس أساسيًا لذلك إذا توفرت ممرات النمو المتوقعة الأخرى.

▪ النموذج [٣] يرى أن اللعب التمثيلي ضروري لنتيجة (نتائج) نمو مهمة، وفي حال غياب اللعب التمثيلي لن تحدث هذه النتائج، أو تتأخر بشكل ملحوظ على الأقل.

من الواضح أن النموذج الثالث يعبر عن "روح اللعب" التي ناقشنها في الفصل الثاني. ويتبنى هذا النموذج كثير من العاملين والمنظرين في مجال اللعب. وعلى النقيض من ذلك لا يرى النموذج الأول أية فوائد محددة للعب (غير كونه طريقة ممتعة لقضاء الوقت). وكموقف وسط يرى النموذج الثاني أن للعب فوائد (مقارنة بعدم فعل أي شيء)، لكنه يرى أيضًا طرقًا أخرى غير لعبية إلى هذه الفوائد (وهو ما أطلقنا عليه "تساوي النتيجة أو التساوي النهائي" ***equifinality*** في الفصل الثاني).

إن تلك النماذج تتعلق بوظيفة اللعب في النمو الفردي (وليس مثلاً الأدوار الوظيفية الممكنة للعب التمثيلي في سياق مجتمعي). وهي أيضًا نماذج "عامة" جدًا، ويمكن أن تُثار قضايا أخرى حول النموذجين الثاني والثالث حول تأثيرات العتبة، أي ما إذا كان من الضروري حدوث مقادير أو تكرارات أو أنواع معينة من اللعب التمثيلي لكي تحدث نتائجه على النمو.

لقد قُصِد بهذه النماذج أن تطبق على لعب الأطفال المعاصرين، لكن من الممكن أيضًا أنه على مدار التطور الثقافي البشري حدثت تحولات من نموذج إلى آخر. ونحن يمكن أن نتصور تحولاً ما من النموذج الثالث إلى الثاني إذا وفرت التغيرات الثقافية الأخيرة ممرات للنمو أكثر مما كان متوفرًا في الأوقات السابقة. فبالرجوع للحظة، على سبيل المثال، إلى اللعب البدني نجد أن التدريب البدني ربما

كان وظيفة قوية أو ضرورية للعب الأنشطة البدنية عند أسلافنا، بينما تُقدِّم هذه الفوائد في الوقت الحاضر عن طريق ممارسات التدريب البدني المنظمة في المدارس وحتى رياض الأطفال. ومن الوارد أيضا أن يتحول النموذج الأول إلى النموذجين الثاني والثالث إذا ما وُضِعت قدرة حالية في استخدامات جديدة. بل وتندرج حجج هاريس وكاروذرز التي عرضناها آنفًا حول انتخاب اللعب التمثيلي لدى البشر تحت هذا النوع من التحول، إذا افترضنا أن القدرات الأولى على التمثيل البسيط الشبيهة بقدرات القردة كانت "نتائج عرضية" (النموذج الأول).

ورؤيتي الإجمالية هي أن النموذج الثاني هو الأقوى من حيث الأدلة، سواء من اللعب التمثيلي أو معظم أنواع اللعب. لكن الأدلة ليست حاسمة بالتأكيد. لذلك سنعرض في القسم التالي لمصادر الأدلة، ونقف وقفة خاصة أمام المقارنات العابرة للثقافات والدراسات الارتباطية داخل الثقافة الواحدة والدراسات التجريبية.

الأدلة حول وظائف اللعب التمثيلي

المقارنات العابرة للثقافات:

أورد موريلي وروجوف وأنجليلو ***Morelli, Rogoff, and Angelillo*** (٢٠٠٣) مقارنة ممتعة للعب عابرة للثقافات في أربع جماعات. قام هؤلاء الباحثين بملاحظة الأطفال في عمر ٢-٣ سنوات من جماعة أيفي ***Efe*** بجمهورية الكونغو الديمقراطية, وتلك الجماعة كانت في السابق من جماعات الصيد والجمع (التقوت) وتقوم الآن ببعض أعمال الزراعة أيضًا، وبلدة مايان ***Mayan*** الزراعية في سان بيدرو بغواتيمالا التي يعمل الناس فيها إما في البيت (النسج والتجارة والنجارة) أو كعمال أو مزارعين، وجماعتين أمريكيتين أوروبيتين من الطبقة الوسطى (في ماسوشوستس ***Massachusetts*** وأوتا ***Utah***) حصل الآباء/الأمهات فيها على قدر كبير من التعليم الرسمي وغالبيتهم يعملون بعيدًا عن البيت.

ظهرت الفروق الرئيسية بين أطفال جماعة إيفي وجماعة سان بيدرو من جانب، والأطفال الأمريكيين من جانب آخر. فقد لوحظ الأطفال في كل من جماعة إيفي وسان بيدرو من ثلاثة إلى خمس مرات تقريبًا أكثر من الأطفال الأمريكيين في "محاكاة العمل في اللعب"، أي أنشطة محاكاة لأعمال البالغين (مثل لعب المتجر أو تمثيل قطع الحطب أو عمل كعك من الطين أو تمثيل صيد الحيوانات بقوس وسهم أو تهدئة دمية كأنها طفل رضيع). وقد حظي هؤلاء الأطفال فعليًا بفرصة لملاحظة أنشطة البالغين العملية أكبر من الأطفال في الجماعتين الأمريكيتين. وعلى خلاف ذلك لوحظ الأطفال الأمريكيون من أربعة إلى خمس مرات أكثر من الأطفال في الجماعتين الأخريين في لعب مع البالغين. كما شوهدوا أيضًا في بعض الأحيان في "لعب مدرسي" (أنشطة لعبية مرتبطة بالقراءة والكتابة أو الحساب مثل غناء الأغاني الأبجدية وقراءة القصص)، وحوالي عشرة مرات أكثر منهم في المحادثات مع البالغين في موضوعات تخص الطفل (مثل: "هل تقضي وقتًا لطيفًا في اللعب على الأراجيح؟").

إن المجتمعات ما قبل الحديثة قد يحدث فيها توتر بين المهارات التي قد يكتسبها الأطفال من خلال اللعب (وبشكل رئيسي من خلال تقليد أنشطة البالغين التعيشية) والإسهامات التي قد يقدمونها مباشرة في التعيش. فثمة مبادلة نمو سوف تحدث بين المهارات المكتسبة من خلال اللعب والمهارات المتعلمة والإسهامات في المعيشة فعليًا من خلال المساعدة في الأنشطة ذاتها، بمعنى آخر توتر بين "الممارسة من أجل المستقبل" و"الإسهام الحالي". ومع تقدم الأطفال في العمر يأتي التوازن. اتضح ذلك في أعمال بوك ***Bock*** (١٩٩٥، ٢٠٠٥) في دلتا أوكافانجو في بوتسوانا التي عرضناها بالتفصيل في الفصل السابع. لقد فحص بوك اللعب بالأشياء (الطحين اللعبي)، لكن ذلك يحدث غالبًا في السياقات التمثيلية. والآباء/الأمهات ربما يتسامحوا مع/يشجعوا هذا اللعب، أو يطلبوا من البنات بأن يشاركن في أنشطة التعيش الفعلية، مثل الطحن الفعلي للحبوب ونخلها وما إلى

ذلك. ومن هذه البيانات يتضح أن الانتقال في الطحن اللعبي لدى البنات يحدث في عمر ٩-١٠ سنوات.

هذا التوتر بين اللعب والعمل يبدو أقل في مجتمعات التقوت، لكنه يكون أكثر وضوحًا في الجماعات الزراعية. وأخيرًا فإننا في المجتمعات المعاصرة نعيش في موقف تكون فيه الأنشطة المعيشية من جانب البالغين (ما عدا الأعمال المنزلية) أقل ظهورًا للأطفال وأكثر تعقيدًا أيضًا. وفي حين أن طحن الحبوب اللعبي من جانب الأطفال قد ينمي بالفعل بعض المهارات المفيدة للطحن الحقيقي، فمن غير الوارد أن الطفل الذي يلعب دور الطبيب سوف ينمي مهارات مفيدة لكي يكون طبيبًا حقيقيًا.

لكن البالغون في المجتمعات المعاصرة يتدخلون أكثر في لعب الأطفال. فهم يشجعون أنواعًا معينة من اللعب، منها اللعب التمثيلي، ويتحدثون عن اللعب، وبوجه عام ينظمون ويوجهون اللعب نحو غايات تربوية أكثر. وتلك أمثلة لما يسميه ماكدونالد (١٩٩٣) الاستثمار الوالدي. ومن الناحية الإيجابية يمكن النظر إلى هذا الاستثمار على أنه يزيد ما يحققه اللعب التمثيلي واللعب الدرامي-الاجتماعي من مهارات. لكن في المقابل لا بد أن نضع في الاعتبار أن مصالح الآباء/الأمهات ليست متماثلة مع مصالح الأطفال، وأن الآباء/الأمهات عندما يحاولون أن يحولوا الأطفال إلى أشكال من اللعب "تربوية" أكثر، فإن ذلك قد يكون أو لا يكون في صالح الأطفال. فالآباء/الأمهات أنفسهم قد يقعوا فريسة للتأثير المغرض لوسائل الإعلام والإعلانات التجارية والمصالح الصناعية، التي تحثهم على شراء و"استهلاك" اللعب، وهو ما يجد دعمًا في "روح اللعب" السائدة (*Smith, 1994; Sutton-Smith, 1986*: راجع الفصل العاشر).

إلى الآن تقترح الأدلة حساسية مستويات اللعب التمثيلي إلى السياق وتشجيع البالغين وموازنة تكاليف اللعب من حيث الطاقة والوقت في مقابل الأولويات الأخرى (مثل الحفاظ على الطاقة في حالة سوء التغذية). وهذا يبدو متوافقًا جدًا مع

النموذج الثاني. بينما يفشل النموذج الأول في التنبؤ بالانتشار الواسع للعب التمثيلي (حتى عندما يكون مرفوضًا)، ويفشل النموذج الثاني في تفسير السبب في زوال اللعب التمثيلي في ظروف أخرى دون أي تأثير واضح على أنواع نتائج النمو المتوقعة.

الدراسات الارتباطية حول اللعب التمثيلي:

لقد أُجري عدد كبير من الدراسات الارتباطية، وهي تربط اللعب التمثيلي واللعب الدرامي-الاجتماعي بمدى من النتائج. كثير من هذه الدراسات أجريت في السبعينات والثمانينات وربطت اللعب التمثيلي بالمهارات اللغوية وقدرات الاحتفاظ والابتكار وقدرات أخذ دور ***role-taking*** وتبني منظور ***perspective-taking***. وفي الغالب كانت هذه الدراسات تخرج ببعض النتائج الإيجابية.

من أمثلة هذه الدراسات دراسة كونولي ودويل ***Connolly and Doyle*** (١٩٨٤) التي قيما فيها تكرار اللعب الخيالي الاجتماعي وتعقيده (بناءً على تحويلات التمثيل) لدى ٩١ طفلاً من أطفال ما قبل المدرسة في عمر ٣٥-٦٩ شهرًا. وقد ربط الباحثان ذلك بثمانية مقاييس للقدرة الاجتماعية. ومن بين ١٦ ارتباطً جاءت ثمانية منها دالة: كل من تكرار وتعقيد اللعب الخيالي الاجتماعي يرتبطان بتقدير المعلم للمهارة الاجتماعية مع الرفاق، والشعبية من منظور الرفاق، وأخذ دور انفعالي، ومقياس ملاحظة النشاط الاجتماعي. لكنهما لا يرتبطان بالتعاون كما قدره المعلمون، وأخذ دور معرفي، ومقاييس ملاحظة الحفاظ الناجح على الانتباه، واستخدام المصادر أو التفاعلات السلبية. ومع أن هذه الارتباطات لا تستبعد تأثير العمر، فقد أكدت تحليلات الانحدار اللاحقة أن النتائج الدالة ظلت موجودة عند وضع العمر في الحسبان.

لقد كانت الارتباطات في هذه الدراسة أقوى بشكل خاص بالنسبة للمتغيرات الاجتماعية عن المتغيرات المعرفية. بل إن دراسات كثيرة أخفقت في العثور على ارتباطات بين اللعب التمثيلي أو اللعب الدرامي والمتغيرات المعرفية. فدراسة جونسن وآخرين *Johnson et al.* (١٩٨٢) على أطفال الرابعة من العمر (راجع الفصل السابع) لم تجد أية علاقة بين اللعب الدرامي والدرجات على مهام الذكاء اللفظي والذكاء غير اللفظي أو مهام الاحتفاظ عند بياجيه. وقد لاحظ جونسن (١٩٧٨) ٤٢ طفلاً في عمر الرابعة مع أمهاتهم، وقد وجد أن السلوك (التمثيلي) الخيالي من جانب الأمهات كان، كما هو متوقع، يرتبط بالسلوك الخيالي من جانب الأطفال. بينما لم يتضح أن هذا السلوك يرتبط باثنين من مقاييس القدرة على التفكير التباعدي. وقد بحث بيساتش وهاردرمان *Peisach and Hardeman* (١٩٨٦) اللعب التمثيلي لدى ٦٥ طفلاً في عمر ٤-٧ سنوات في علاقته بعدد من مقاييس التفكير المنطقي. وعبر العينة الكلية "كانت هناك ارتباطات دالة قليلة جدًا، وكانت القيم منخفضة" (ص ٢٤١). وأجرى كول لافوي *Cole and LaVoie* (١٩٨٥) تقييمًا للعب لدى ٧٨ طفلاً في عمر ٢٣ شهرًا إلى ٦ سنوات وهم يلعبون في أزواج، كما قاسا أيضًا أخذ الدور الانفعالي والتمركز المكاني حول الذات والذكاء اللفظي. وبعد تحييد العمر كانت الارتباطات بين اللعب الدرامي- الاجتماعي وأخذ الدور سلبية حقًا، وغير دالة مع المتغيرين الآخرين.

ومؤخرًا قامت دراسات كثيرة بربط اللعب التمثيلي بقدرات نظرية العقل. وقد راجع هاريس (٢٠٠٠) أربعًا من هذه الدراسات وخرج قائلاً: "لدينا أدلة مقنعة على أن لعب الأدوار ... يرتبط ... بالنجاح اللاحق في مهام الاعتقاد الخاطئ" *false belief tasks* (ص ٤٥). وهنا سوف نلقي نظرة على مثال واحد للدراسات التي راجعها هاريس. درس تايلور وكارلسن *Taylor and Carlson* (١٩٩٧) ١٥٢ طفلاً في عمر ٣-٤ سنوات. قاس الباحثان اللعب التمثيلي والخيالي (بما في ذلك مستوى اللعب التمثيلي والتشخيص *impersonation* والرفاق الخياليين)، واشتقا

مكونًا خياليًا رئيسيًا، وربطا الدرجات على تلك الجوانب مع الأداء على مهام نظرية العقل. حيد الباحثان الذكاء اللفظي، ولم يجدا أية علاقة في عمر ثلاث سنوات، بينما وجدا علاقة دالة في عمر أربع سنوات، وارتباط ضعيف للعينة الكلية. وخلص تايلور وكارلسن من ذلك إلى أن "حدسنا هو أن الخبرات الخيالية الكثيفة تساعد الأطفال في تنمية فهم العقل" (ص ٤٥٢)، وأن "نتائج هذه الدراسة تقدم أدلة قوية على أن هناك علاقة بين نظرية العقل واللعب التمثيلي لدى أطفال الرابعة من العمر" (ص ٤٥١)، رغم إقرارهما بأن الاستدلالات حول السببية غير مضمونة.

وهذا المثال يعد نموذجًا لعدد كبير من الدراسات، وكذلك الاستنتاج المقتبس، إذا قرأنا "العلاقة" على أنها تعني "الارتباط" فحسب. لكن دعونا نراجع بعض حدود الدراسات الارتباطية. من أشهر هذه الحدود: وجود ارتباط إيجابي (أو حتى سلبي) قد يرجع إلى "عامل ثالث" واحد أو أكثر. على سبيل المثال يمكن للذكاء اللفظي أن يفيد الأطفال في اللعب التمثيلي المعقد، وكذلك يمكن أن يفيد أدائهم على مهام نظرية العقل بشكل منفصل. ولذلك فعل تايلور وكارلسن خيرًا عندما حيداه. وبالمثل يمكن للعمر الزمني، أو حالة النمو كما تقاس بطرق أخرى، أو خبرات مثل وجود أشقاء أكبر أو محادثات مع البالغين، يمكن أن تكون أشكالاً أخرى من "العامل الثالث" في هذا الصدد. وقد فصل تايلور وكارلسن من البداية بين المجموعتين العمريتين الرئيسيتين، وذلك إجراء أفضل من تنفيذ الفصل العمري عن طريق الارتباطات. وقد أوضح ذلك وجود ارتباط عند عمر ثلاث وأربع سنوات. مع أن أية دراسة محدودة في عدد الجوانب يمكن أن تفصل أو تحيد أو تحذف، بالطبع، أي جانب مهم. ومعظم الدراسات الارتباطية تحيد إما العمر أو الذكاء اللفظي (وقليل من الدراسات لا تفعل ذلك وبالتالي تكون قيمة النتائج ضئيلة).

ويمكن للدراسات الارتباطية أن تتقوى عن طريق إدخال مكون طولي، وقياس الارتباطات عند نقطتين زمنيتين (أو أكثر) لنفس الأطفال، وبعد ذلك تفحص الارتباطات العابرة المتأخرة ***cross-lagged correlations***. وفي دراسة أخرى أوردها هاريس (٢٠٠٠) فعل أستنجتون وجينكنز ***Astington and Jenkins*** (١٩٩٩) ذلك في المهارات اللغوية ونظرية العقل. وبعد تحييد العمر والقدرات المبكرة اتضح أن القدرة اللغوية المبكرة تتنبأ بنظرية العقل اللاحقة، لكن نظرية العقل المبكرة لا تتنبأ بالقدرة اللغوية اللاحقة، وهو ما يقترح أن المهارة في النمو اللغوي يمكن أن تكون عاملاً تحتيًا يفسر مهارات نظرية العقل.

هناك مجموعة أخرى من القضايا حول الدراسات الارتباطية تتعلق بالمقاييس التي يتكشف ارتباطها بالفعل. على سبيل المثال هناك مقاييس كثيرة ممكنة للعب التمثيلي: التكرار والتعقيد واستخدام لعب الأدوار أو التجسيد والتحويلات وتنويع الموضوعات وما إليها. وقد كان لدى تايلور وكارلسن تسعة مقاييس للعب التمثيلي، إضافة إلى مقياسهم الإجمالي. لكن معظم هذه الدراسات تستخدم عددًا أقل من المقاييس. ومع أن توفر مقاييس كثيرة يعطي معلومات أكثر فائدة، يظل هناك خطر "انتقاء" ***cherry-picking*** النتيجة الواحدة أو الاثنتين الدالتين، دون تطبيق التصحيحات الملائمة للاختبارات الإحصائية المتعددة.

لكن أيًا كان عدد المقاييس المستخدمة فقد يضل الباحث عن الجانب المهم للعب، فقد يكون الاستخدام اللغوي في اللعب التمثيلي، على سبيل المثال، هو المهم، وليس مقدار الوقت الإجمالي الذي يُقضى فيه فحسب. وكذلك يجب أن تكون المقاييس ملائمة للعمر. وقد طرح تايلور وكارلسن (١٩٩٧، ص ٤٥١) هذه الحجة: "إننا لسنا متأكدين من سبب عدم وجود علاقة بين اللعب الخيالي ونظرية العقل لدى الأطفال في عمر الثالثة. فربما لم تكن طرقنا في تقييم الفروق الفردية في الخيال ملائمة للأطفال الأصغر كما هي بالنسبة للأطفال الأكبر سنًا".

وعلى وجه التحديد اقترح هاريس (٢٠٠٠) أن لعب الأدوار قد يكون أحد المتلازمات *correlate* المهمة، وليس المقاييس البسيطة لمقدار اللعب التمثيلي أو الخيالي. وذلك لأن هاريس يدافع عن عملية محاكاة في التمثيل، حيث يتخيل الطفل نفسه في موقف خيالي ويتصرف بما يلاءم ذلك. ثم أنه يقترح أن عملية المحاكاة من هذا النوع يمكن أيضًا أن تستخدم للتنبؤ بالحالة العقلية لشخص آخر (تخيل نفسك في). ويقابل هاريس بين هذا المدخل (الذي يدافع عنه) ورؤية تمثيلية أكثر للتمثيل، وهذه الأخيرة قد تفترض أن اللعب التمثيلي عبارة عن تمثيل بعدي، وبالتالي سوف يسهل فهم التمثيل العقلي. وبينما يتنبأ المدخل الأول (المحاكاة) بأن لعب الأدوار سيكون مهمًا بشكل خاص لتفسير الحالة العقلية، يتنبأ المدخل الأخير (التمثيلي) بأن أي نوع من اللعب التمثيلي سيكون مفيدًا.

ومنذ أن كتب هاريس (٢٠٠٠) كتابه ظهرت دراسات ارتباطية أكثر حول اللعب التمثيلي ونظرية العقل. ومن أجل الحصول على تحليل منظم أخضع مؤلف الكتاب الحالي للدراسة تسعًا من الدراسات التي قدمت هذه البيانات (*Smith, 2005, 2007*). وإلى جانب دراسة إضافية، أعطى هذا التحليل النتائج المبينة في جدول (٩-١). توضح هذه النتائج الارتباطات التي تم التوصل إليها بين قدرات نظرية العقل (مثل مهام الاعتقاد الخاطئ ومهام الخداع) ومقاييس اللعب التمثيلي المختلفة. وفي كل الحالات، ما عدا واحدة (كما هو موضح)، تم ضبط أو فصل هذه الارتباطات بالنسبة للعمر، أو تم استخدام مقياس عام مرتبط بالعمر (مثل درجة المفردات والصور ومتوسط طول التعبير).

في هذه الدراسة رُبَطَ هذا النمط من الارتباطات بالنماذج الثلاثة التي عرضناها في موضع سابق (راجع جدول ٩-٢). إن النموذج الأول، نموذج "الناتج العرضي"، يتنبأ بالتأكيد بأن اللعب التمثيلي يرتبط بنظرية العقل (أو حتى مقاييس أخرى)، وذلك فقط بسبب العمر أو حالة النمو العامة. وما أن يتم تحييد أو فصل هذين العاملين تكون الارتباطات قريبة من الصفر. أما النموذج الثاني، نموذج

التساوي النهائي، فيتنبأ بأن الارتباطات عمومًا سوف تكون إيجابية، لكن ليست كبيرة بشكل خاص، لأن اللعب التمثيلي مجرد واحد من عدد من الميسرات، والارتباطات يمكن أيضًا أن تتفاوت كثيرًا عبر الدراسات، وذلك لأن الفرص المختلفة للمسارات الأخرى (غير التمثيلية) لنتائج نظرية العقل قد تتفاوت في العينات المختلفة (وفقًا لأعداد الأشقاء الأكبر أو مقدار التحفيز اللغوي في البيت على سبيل المثال). وأخيرًا فمن المؤكد أن النموذج الثالث، نموذج "روح اللعب"، يتنبأ بشكل ثابت بوجود ارتباطات إيجابية قوية. وإذا كان اللعب التمثيلي أساسيًا لنظرية العقل، أو على الأقل اللاعب الرئيسي في هذا النمو -إذا لم تكن تلك هي أهميته الوظيفية الأساسية- فإننا عندئذ نتوقع مدى واسع من الارتباطات الكبيرة (وأنا أعني بكبيرة حوالي ٠,٧ أو أكثر، أي يفسر على الأقل نصف التباين في فروق نظرية العقل).

جدول (٩-١)

الارتباطات بين مقاييس اللعب التمثيلي ونظرية العقل لدى الأطفال في عمر ٣-٥ سنوات في عشر دراسات مختلفة.

مقياس اللعب	الارتباطات	الدراسة
مقدار اللعب الخيالي / التمثيلي أو الخيال / التمثيل العام	٠,١٦	*Astington & Jenkins, 1995*
	غير دالة، ٠,٢٦	*Youngblade & Dunn, 1995*
	٠,١٦ (٣ سنوات: غير دالة، ٤ سنوات: ٠,٢٧)	*Taylor & Carlson, 1997*
	٠,٠٩	*Nielsen & Dissanayake, 2000*
تنويع الموضوعات	غير دالة، غير دالة	*Youngblade & Dunn, 1995*
	٠,٢٧	*Lillard, 1999*
الميل إلى اللعب الخيالي	٠,٠٧	*Taylor & Carlson, 1997*
	٠,٠٦، ٠,٤٦	*Schwebel, Rosen, & Singer, 1999 [1st study]*

النشاط اللعبي المفضل	٠,١١	*Taylor & Carlson, 1997*
اللعب التمثيلي	٠,١١	*Schwebel et ah, 1999 [1st study]*
الانفرادي	٠,١٢، ٠,٢٧	*Schwebel et ah, 1999 [2nd study]*
	٠,١٧، -٠,٢٢، ٠,٠٧	*Schwebel et ah, 1999 [2nd study]*
اللعب التمثيلي	٠,١٤، ٠,٣٦	*Schwebel et ah, 1999 [1st study]*
المشترك	٠,١٨، ٠,٠٣، ٠,٣٦	*Schwebel et ah, 1999 [2nd study]*
	٠,٢٥	*Dunn & Cutting, 1999*
الاقتراحات المشتركة	٠,٤٩	*Astington & Jenkins, 1995*
التخصيص الواضح	غير دالة، غير دالة	*Youngblade & Dunn, 1995*
للأدوار	٠,٣٧	*Astington & Jenkins, 1995*
	٠,٣٥	*Nielsen & Dissanayake, 2000*
تمثيل الأدوار ولعب	٠,٣١، غير دالة	*Youngblade & Dunn, 1995*
الأدوار	٠,٣٧	*Nielsen & Dissanayake, 2000*
الرفيق الخيالي	٠,٢٠، غير دالة	*Taylor & Carlson, 1997*
التجسيد	٠,٢١، ٠,١٧	*Taylor & Carlson, 1997*
	٠,١٥	*Lillard, 1999*
الأفعال التمثيلية وإبدال	٠,٢٦، ٠,١٣	*Taylor & Carlson, 1997*
الأشياء والتحويلات	٠,٠١	*Lillard, 1999*
	٠,١٧، ٠,٠٣، ٠,٢٩	*Schwebel et ah, 1999 [1st study]*
	٠,٣٥	*Nielsen & Dissanayake, 2000*
استخدام أجزاء الجسم	غير دالة	*Suddendorf et al, 1999*
للتمثيل الإيمائي	٠,٠٩	*Jognson, 1999*
للأشياء		
التمثيل الإيمائي	٠,٢٥	*Suddendorf et al, 1999*
للأشياء الخيالية	٠,٣٥	*Nielsen & Dissanayake, 2000*
التعرف على التمثيل	٠,٢٦، ٠,١٦، ٠,٠٨	*Rosen, Schwebel, & Singer, 1997 (no controls)*

أسئلة التمثيل المخي	٠,١٤	*Lillard, 1999*
عزو الحياة للأشياء غير الحية	٠,٢٣	*Nielsen & Dissanayake, 2000*
مهمة تمييز التمثيل	غير دالة	*Lillard, 1999*

يوضح جدول (٩-١) أن النمط العام للارتباطات كان متباينًا جدًا. أولاً من بين أكثر من ٥٠ ارتباطًا كان واحدًا فقط سلبيًا، ونمط الارتباطات الإيجابية يناقض التوقعات من النموذج الأول. (بعض الارتباطات التي أشير إليها على أنها غير دالة في جدول ٩-١ أوردها أصحابها على أنه غير دالة دون أن يذكروا القيمة الفعلية) لكن حوالي ثلثي الارتباطات ليست دالة إحصائيًا، ولم يصل ارتباط واحد إلى مستوى *r =0.50* (أكبر مستوى كان ٠,٤٩ وهو يفسر ربع التباين، لكن معظمها أدنى من ذلك بكثير في الحجم). وقد خلصت إلى أن هذه النتائج تتسق مع كون اللعب التمثيلي نوع من الخبرة مفيد لمهارات نظرية العقل (النموذج الثاني)، لكنها لا تتسق مع كونه عاملاً هامًا جدًا أو أساسيًا (النموذج الثالث). وبالنظر إلى مقاييس اللعب التمثيلي المختلفة يبدو أن مقدار التمثيل أو اللعب التمثيلي ليس متلازمًا رئيسيًا لنظرية العقل. في حين أن المؤشرات اللفظية، مثل صنع اقتراحات مشتركة والتخصيص الصريح للأدوار، يتضمن ارتباطات أعلى، لكنها ليست ثابتة في حالة الأخير (كما قد يتوقع هاريس).

لم يُضمن في جدول (٩-١) الدراسات التي بحثت فهم التمثيل فقط. ومن أمثلة ذلك أن ميتشيل ونيل *Mitchell and Neal* (٢٠٠٥) أوردا ارتباطات قدرها ٠,٥٦ و٠,٤٩ بين درجات الاعتقاد الخاطئ ومقاييس فهم طبيعة أفعال التمثيل. ومن الواضح أن هذه المقاييس المعرفية تنتج ارتباطات أعلى عن المقاييس السلوكية الواردة في جدول (٩-١)، مع أنه لم يتم تحييد القدرة اللغوية، وربما تكون قد أسهمت في كلتا مجموعتي المقاييس.

جدول (٩-٢)

تنبؤات حول الأدلة الارتباطية والتجريبية لكل نموذج من نماذج وظيفة اللعب التمثيلي في النمو

	الأدلة الارتباطية (ارتباطات مقاييس اللعب التمثيلي بمهارات النمو الأخرى).	الأدلة التجريبية (تقارن نتائج النمو لمجموعات ذات خبرات جيدة في اللعب التمثلي أو محرومة منه ومجموعات ضابطة).
النموذج ١ (لا توجد وظيفة مهمة)	أية ارتباطات تكون حول الصفر ما أن يتم فصل العمر أو معامل الذكاء العام أو القدرة اللغوية.	لا يتم توقع فروق بين المجموعات إذا كانت الخبرات الأخرى متساوية.
النموذج ٢ (واحد من مسارات كثيرة)	الارتباطات يمكن أن تكون إيجابية، لكنها متباينة جدًا في الحجم بناءً على الظروف الأخرى.	أية فروق لصالح مجموعات اللعب التمثيلي تعتمد إلى درجة كبيرة على خبرات المجموعة الضابطة.
النموذج ٣ (أساسي للنمو)	الارتباطات تكون إيجابية بشكل ثابت وكبيرة الحجم.	فروق ثابتة لصالح مجموعات اللعب التمثيلي المعزز (أو في غير صالح المجموعات المحرومة من اللعب).

الدراسات التجريبية

ينظر كثيرون إلى الدراسات التجريبية المنضبطة بوصفها أفضل مدخل لاختبار الفرضيات السببية. ورغم أن الدراسات الارتباطية الطولية يمكن أن تقدم أدلة حول الصلات السببية أقوى فعلاً من الدراسات الارتباطية التقليدية (نقطة زمنية واحدة)، فإنها لا تزال عرضة لنقد "العامل الثالث". لكن إذا تم توزيع المشاركين عشوائيا على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتلقت المجموعة التجريبية (مثلاً) خبرات معززة في اللعب التمثيلي، فإن أية نتائج مفيدة لا بد أن

تكون بسبب هذا الاختلاف بين خبرات المجموعتين، ويمكن تحييد "العامل الثالث" طالما أن المجموعتين التجريبية والضابطة تم توزيعهما عشوائيًا بصدق، ومن الأفضل مع ذلك أن تكونا متكافئتين في هذه المقاييس (مثل العمر والذكاء اللفظي).

لكن الدراسات التجريبية لا تخلو من مشكلات، وفي الثمانينات ظهر تقويم نقدي لهذه الأعمال، كما عرضنا في الفصل السابع. ومن سوء الحظ أن من المشكلات الرئيسية التي حددناها هناك (التفسير الانتقائي للنتائج، وإمكانية التحيز التجريبي، واستخدام مجموعات ضابطة غير ملائمة) تنطبق بنفس القوة إلى الدراسات التي تتعامل مع اللعب التمثيلي والدرامي الاجتماعي.

منذ السبعينات أُجري عدد كبير من الدراسات التجريبية على اللعب التمثيلي والدرامي-الاجتماعي. وفيما يلي سوف نلقي نظرة على الأنواع الثلاثة: أولاً بعض الدراسات أجريت على اللعب التمثيلي الفردي في علاقته بالقدرات المعرفية، وهي دراسات تجريبية قصيرة الأمد، كان أمدها في المتوسط ١٠-١٥ دقيقة، ومنها الدراسات التي راجعناها بالتفصيل في الفصل السابع، ثانيًا دراسات التدريب على اللعب الأطول أمدًا والتي نتجت عن أعمال سميلانسكي (١٩٦٨)، ثالثًا عدد صغير من الدراسات الأحدث حول التمثيل ونظرية العقل.

الدراسات قصيرة الأمد على اللعب التمثيلي الفردي:

في سلسلة من الدراسات أجراها دانسكي وزملاؤه اقترحوا أن اللعب التمثيلي أو التخيلي يفيد الطلاقة الترابطية (وهي أحد مقاييس الابتكار)، كما تقاس بالاستخدامات غير المألوفة للأشياء المألوفة. وقد دفع المؤلفون بذلك حول اللعب عمومًا، وبشكل محدد أكثر حول اللعب التخيلي (مثل: *Dansky, 1980*). وكما ورد في الفصل السابع فإن هذه الدراسات يؤخذ عليها مآخذ كثيرة، وتعذرت إعادتها في حال تنفيذ الاختبار وإعطاء الدرجات دون معرفة المجموعة أو الحالة التجريبية (التطبيق الأعمى للاختبار والإعطاء الأعمى للدرجات) (*Whitney & Smith, 1985*).

كما أورد جولومب وزملاؤه سلسلة أخرى من الدراسات (*Golomb & Cornelius, 1977; Golomb & Bonen, 1981; Golomb, Gowing, & Friedman, 1982*). وقد اقترحت هذه الدراسات أن التحويلات التي تحدث في التمثيل (مثل تحويل الكرسي إلى صاروخ فضاء ثم إلى كرسي مرة ثانية) تساعد في فهم أنواع التحويلات التي تحدث (في الحجم والشكل وغيرها) في مهام الاحتفاظ المعيارية عند بياجيه. ومن خلال العمل مع أطفال في عمر ٤-٥ سنوات، قارن الباحثون حالات اللعب التمثيلي (ومنها التحويلات القابلة للعكس) على مدى عدد صغير من الجلسات مع حالات ضابطة (لعب بنائي أو تدريب على الاحتفاظ). وقد وجدت دراستان أن التدريب على اللعب التمثيلي كان فعالاً بشكل خاص في إحداث فهم الاحتفاظ.

فضلاً عن أن هذه الدراسات لم تتخذ تدابير واحتياطات منظمة لاستبعاد تأثيرات المجرب، حيث أن نفس الشخص قام بتدريب الأطفال واختبارهم. ولم يكن من المستغرب إذن أن تفشل دراسات تالية من هذا النوع في إعادة النتائج التي تم التوصل إليها، مثل دراسة جوثري وهدسن *Guthrie and Hudson* (١٩٧٩) وهت وآخرين (١٩٨٩).

دراسات التدريب على اللعب الأطول أمداً:

تمثل دافع آخر للأعمال التجريبية في بحوث سميلانسكي (١٩٦٨)، التي لاحظت أن الأطفال المهاجرين في مؤسسات ما قبل المدرسة بإسرائيل لم يُظهروا كثيرًا من اللعب الدرامي-الاجتماعي وأنهم أيضًا كانوا متأخرين في المهارات اللغوية والمعرفية. وقد أكدت المؤلفة بقوة أن اللعب الدرامي الاجتماعي كان أساسيًا للنمو الطبيعي لأطفال ما قبل المدرسة، وأنه في حال عجز الطفل فيه لا بد من تنفيذ تدخل لتشجيعه وتحسينه. وقد وجدت سميلانسكي ومؤلفون آخرون أن من

الممكن جدًا جعل الأطفال يؤدون اللعب الدرامي الاجتماعي بشكل أفضل، وذلك من خلال جعل معلمي وموظفي مؤسسات ما قبل المدرسة ينمذجون مثل هذا اللعب ويشجعونه ويصطحبون الأطفال في زيارات (مثلاً إلى المستشفيات وحدائق الحيوانات) ويوفرون المجسمات والتجهيزات المناسبة، وهو ما أطلق عليه إجمالاً اسم "التدريب على العب" ***play tutoring***.

وفي عدد من دراسات التدخل التي أجريت خلال السبعينات والثمانينات تم استخدام التدريب على اللعب لاختبار فرضية سميلانسكي حول أهمية اللعب الدرامي – الاجتماعي. وفي هذه الدراسات كانت مجموعات متكافئة من الأطفال (فصول من نفس المدرسة مثلاً) إما تمر بخبرة التدريب على اللعب أو تعمل كمجموعة ضابطة لتحييد تأثيرات العمر والخبرة العامة فيما قبل المدرسة. وكانت الفروق بين الأداء في الاختبار القبلي والبعدي على مهام النمو المختلفة تُقارَن، وإذا كانت مجموعة التدريب على اللعب قد تحسنت أكثر فإن ذلك كان يؤخذ دليلاً قويًا على أن اللعب الدرامي الاجتماعي كان مهمًا بالفعل. وكل الدراسات من هذا النوع أوردت نتائج إيجابية، وقد ظهر أنه بصرف النظر عن اختبارات النتائج التي استخدمها الباحثون تحسن أطفال التدريب على اللعب أكثر!

وفي هذه الدراسات كانت التدخلات فيها تستمر بضعة أشهر، وفي الغالب فصلاً دراسيًا، وكانت تُضمَن في الأعمال العادية لمؤسسات ما قبل المدرسة أو رياض الأطفال. وهي بذلك تجنبت اصطناعية الدراسات قصيرة الأمد، لكن ظلت هناك صعوبات أخرى (تكافؤ المجموعات الضابطة، وتحيز الاختبار وإعطاء الدرجات، والعرض الانتقائي للنتائج). ومن بين المشكلات ربما كانت قضية تكافؤ المجموعة الضابطة الأكثر أهمية. فمعظم الدراسات لم تستخدم مجموعة (مجموعات) ضابطة تختلف فقط في المقياس (مثل خبرة اللعب التمثيلي) الذي يتم الخروج باستدلالات عنه. على سبيل المثال كانت مجموعة تعزيز اللعب التمثيلي تُقارَن بمجموعة ضابطة لم تحرم فحسب من تعزيز التمثيل، ولكن كانت أقل أيضًا

في التحفيز اللفظي أو مشاركة البالغين عمومًا. ولذلك لم يكن واضحًا ما إذا كانت التحسينات في المجموعة التجريبية ترجع إلى اللعب التمثيلي أو التحفيز اللفظي.

وقد تم إجراء تجارب أكثر لضبط وتحييد هذه الصعوبات من خلال اتخاذ مجموعات ضابطة أفضل والإعطاء الأعمى للدرجات (أي من جانب شخص يجهل المعالجة). وبوجه عام فإن الفوائد المحددة للتدريب على اللعب لم تتضح وقتذاك. فعندما تساوت المجموعات الضابطة مع التجريبية في التحفيز اللفظي ("التدريب على المهارات") تحسن أطفال كل من مجموعة اللعب والمجموعة الضابطة مع الوقت والعمر (***Christie & Johnsen, 1985; Hutt, Tyler, Hutt, & Christopherson, 1989; Smith, Dalgleish, & Herzmark, 1981; Smith & Syddall, 1978***). فنحن مثلاً في دراسة سميث وآخرين (١٩٨١) قمنا بمقارنة التدريب على اللعب مع التدريب على المهارات، وكلتا الحالتان تضمنت مشاركة وتحفيز لفظي مماثلين من البالغين (تم التحقق من ذلك من خلال الملاحظات المنظمة)، واختلفتا فقط في الطبيعة التمثيلية لذلك. ومن خلال مقارنة زوجين من فصول ما قبل المدرسة على مدى فصل دراسي كامل ومع متابعة لاحقة، وجدنا أن حالتي التدريب هاتين أحدثتا تأثيرًا مماثلاً جدًا على عدد من مقاييس النمو المعرفي-الاجتماعي واللغوي. أما التأثير التفاضلي الوحيد للتدريب على اللعب فقد كان على المشاركة الاجتماعية، ربما لأن التدريب على اللعب شجع مزيدًا من التفاعل الاجتماعي بين الأطفال أنفسهم أكثر من التدريب على المهارات.

وبوجه عام يبدو أن التحفيز العام من البالغين مهم، وليس اللعب التمثيلي تحديدًا. لذلك علق هت وآخرون (١٩٨٩, ص ١١٦): "إن علينا أن نضع بجدية موضع تساؤل تلك الأهمية التي تُعطى للعب الخيالي بحسبانه يفيد النمو المعرفي". وفي رأيي الشخصي أن هذه النتائج، كما أكدتُ مرارًا، تتسق مع كون اللعب التمثيلي أو الدرامي - الاجتماعي أحد طرق اكتساب المهارات، لكنه ليس بالضرورة أهم من الطرق الأخرى للانخراط النشط في البيئة الاجتماعية والمادية.

بعد هذا الطرح النقدي في الثمانينات تم إجراء بعض الدراسات التجريبية للعب التمثيلي في علاقته بالكفاءة السردية ونظرية العقل. وتلك لا تتضمن الدراسات النقدية للأعمال السابق التي أوردناها توًا.

دراسة حديثة حول التمثيل والكفاءة السردية:

أوردت دراسة بومر وفيرهولت وليكوساي ***Baumer, Ferholt and Lecucsay*** (٢٠٠٥) وجود تأثيرات لبرنامج حول ممارسة اللعب على نمو الكفاءة السردية لدى الأطفال في عمر ٥-٧ سنوات. طور لندكفست ***Lindqvist*** وهاكاريانين ***Hakkarainen*** هذا البرنامج في السويد وفنلندا، وهو يقوم على وجود بالغين يعملون مع الأطفال لتشجيع اللعب التمثيلي والأداء الدرامي لأحد نصوص أدب الأطفال وإنتاج الفنون البصرية. وقد أجرت دراسة بومر وآخرين تقويمًا لهذا المدخل في مدرسة عامة بجنوب كاليفورنيا. وقد استخدموا نصوص "الأسد" و"الساحرة" و"خزانة الملابس" للمؤلف لويس ***C. S. Lewis*** كأساس للدراسة. في أحد الفصول (المجموعة التجريبية)، أدار المعلم ١٤ جلسة تم فيها تمثيل أجزاء من النص، يليها مناقشة موجهة. وفي فصل آخر (المجموعة الضابطة)، أدار المعلم ١٤ جلسة دون تمثيل أو دراما، حيث كان يتم قراءة الكتاب، ثم مناقشة موجهة ورسم صور وكتابة قصص.

وقد تم اختبار الأطفال قبليًا وبعديًا على أربعة مقاييس للكفاءة السردية واستخدام السَلسَلة ***sequencing*** ومناقشة خمس صور. وعلى كل المقاييس الأربعة تحسن الفصل التجريبي أكثر من الفصل الضابط، وبشكل دال إحصائيًا في مقياسين (طول التعبيرات والتماسك السردي).

لكن كيف تصدت هذه الدراسة للقضايا السابقة؟ كانت المجموعتان متطابقتين بدرجة معقولة، حيث أتيح لكلتا المجموعتين فترة قبل المعالجة للتعرف على

الكتاب، وفي هذه الفترة تم التحقق من أن المعلمَيْن كانا يعالجان نشاط القراءة بطريقة متماثلة. وكان يبدو أن الحالة التجريبية عمومًا أكثر إثارة ونشاطًا. وقد طُبِق الاختبار دون معرفة حالتي المعالجة، رغم أنهما لم يذكرا ذلك صراحة، حيث قام بعض طلاب الدراسات العليا غير المشتركين في المشروع بتطبيق الاختبار. ومن حيث عرض النتائج ذكر الباحثان أن أحد المتغيرين كان دالاً، وهو الفهم السردي، وهو لا يتضمن مقارنة تامة بين المجموعتين. وعلى أية حال فإن القيد الرئيسي، كما أقر المؤلفان، تمثل في صغر حجم العينة (٢٠ و١٨ طفلاً في الفصلين).

الدراسات الأحدث حول التمثيل ونظرية العقل:

أورد دياس وهاريس *Dias and Harris* (١٩٨٨, ١٩٩٠) دراستين حول تأثير اللعب التخيلي على التفكر الاستنتاجي. أنتج الباحثان أدلة تجريبية على أن وضع الواقع الحالي جانبًا وتخيل بديل خيالي ربما يكون مهمًا في فهم المعتقدات الخاطئة، وبالتالي في تنمية نظرية العقل. لكن دراساتهما عانت من بعض الحدود التي ميزت الدراسات السابقة في السبعينات والثمانينات. ففي دراسة ١٩٨٨ لم يطبق الاختبار دون معرفة حالات المعالجة [الاختبار الأعمى *blind testing*] (وإن كان إعطاء الدرجات طُبِق دون معرفة حالات المعالجة). وفي دراسة ١٩٩٠ لم يطبق شرط الجهل بحالات المعالجة على لا تطبيق الاختبار ولا على إعطاء الدرجات. وأيضًا في كلتا الدراستين كان يشيع التدريس من نوع "هيا نمثل" في كل المجموعات. وقد أورد ليفرز وهاريس (١٩٩٩) دراسات أخرى ضمن هذا النموذج قادتهم إلى إعادة تفسير الأعمال السابقة. وهما يؤكدان الآن أنه ليس المكون الخيالي أو التمثيلي، وإنما ببساطة التدريس هو الذي دفع المدخل المنطقي التحليلي إلى المقدمات، الذي ساعد في هذه المهام المنطقية.

وفي دراسة حول اللعب التمثيلي ونظرية العقل، باستخدام أسلوب التدريب المباشر، في أحد مراكز ما قبل المدرسة بأستراليا، قارن دوكيت ***Dockett*** (١٩٩٨، واتصال شخصي) مجموعتين من الأطفال حضرا جلسات صباحية ومسائية. وقد تم اختبار كل الأطفال قبليًا وبعديًا على مقاييس التمثيل المشترك وعلى قدرة نظرية العقل. تلقت إحدى مجموعتي الأطفال تدريبًا على اللعب على مدى أربعة أسابيع، كان يركز على اللعب الدرامي الاجتماعي حول موضوع محل بيتزا. وقد تم اصطحاب الأطفال في زيارة إلى مطعم بيتزا، حيث عرض عليهم الطاهي كيف تصنع البيتزا، تلى ذلك تصميم منطقة لصنع البيتزا في مركز ما قبل المدرسة، كانت محورًا لكثير من اللعب والأنشطة. وقد استغل المعلمون فرص توسيع هذا اللعب. بينما مرت المجموعة الضابطة بالمنهج العادي.

تفوقت مجموعة التدريب على اللعب بشكل دال في تكرار وتعقيد التمثيل الجماعي مقارنة بالمجموعة الضابطة. كما تحسنت هذه المجموعة أكثر بشكل دال على اختبارات نظرية العقل في كل من الاختبار البعدي وفي المتابعة بعد ثلاثة أسابيع. وقد أكد دوكيت أن المفاوضات الاجتماعية والاتصالات اللفظية في التمثيل المشترك ساعدت في تنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال مجموعة التدخل. إن هذه الدراسة تقدم أفضل الأدلة حتى الآن على وجود رابطة سببية من اللعب التمثيلي إلى نظرية العقل. ومع ذلك فقد كان حجم العينة صغيرًا (١٥ و١٨ طفلاً على التوالي)، والمجموعتان لم تكونان متطابقتين تمامًا، كما أن الاختبار لم يطبق دون معرفة حالتي المعالجة [الاختبار الأعمى]. وثمة حاجة إلى تكرار هذه النتائج مع اتخاذ ضوابط أفضل للتحقق من مدى صدق وتعميم النتائج.

الخلاصة:

رأينا أن الأدلة الارتباطية المرقعة أو المختلطة حول فوائد اللعب التمثيلي (التي تتضمن نظرية العقل، وإن كانت لا تقتصر عليها) تبدو متسقة أكثر مع نموذج التساوي النهائي (النموذج الثاني في جدول ٩-٢). وحتى الآن فإن ذلك

ينطبق أيضًا، في اعتقادي، على الأدلة التجريبية. فقد أوضحت أعمال السبعينات والثمانينات أن نتائج التدريب على اللعب التمثيلي واللعب الدرامي-الاجتماعي كانت تعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة خبرات المجموعة الضابطة. فعندما كان يُقدَّم للمجموعات الضابطة تحفيزًا مكافئًا بدرجة معقولة، كانت تميل إلى التحسن بنفس قدر مجموعات التدريب على اللعب. واستثناءات ذلك يمكن تفسيرها بعدم التكافؤ بين المجموعات. على سبيل المثال، في دراسة سميث وآخرين (١٩٨١) تحسنت مجموعات التدريب على اللعب أكثر في المشاركة الاجتماعية، ربما لأن مجموعات التدريب على المهارات قد تم تشجيعها بدرجة أقل على الدخول في تفاعل تلميذ-تلميذ (بدلاً من تلميذ-بالغ). وفي دراسة بومر وآخرين (٢٠٠٥)، ربما لم تكن الحالتان متساويتين في الحماس والانخراط.

وقبل أن أنهي هذا الفصل أود أن أضيف تعقيبين. الأول أن خبرات اللعب التمثيلي والتدريب على اللعب التمثيلي قد تُنتِجان طبيعيًا مدى من الخبرات يصعب نسبيًا نسخها عن طريق أشكال الخبرة أو التدريب الأخرى. فاللعب الدرامي-الاجتماعي اجتماعي بالتعريف، وكذلك تمثيل القصص في اللعب الدرامي، وهما لا يخلوان أيضًا من الإثارة والجاذبية. ولذلك فإن عدم التكافؤ الممكن بين مجموعة اللعب والمجموعة الضابطة الذي أبرزناه آنفًا، على سبيل المثال، قد يرجع إلى طبيعة اللعب نفسه، وليس مجرد شيء يمكن "ضبطه" بسهوله. ثانيًا يظل هناك قليل من الدراسات التجريبية جيدة التصميم وذات حجم العينة الكبير. مع أن الدراسات الأخيرة الواعدة القليلة (*Baumer et al.; Dockett*) أجريت على عينات صغيرة جدًا. علاوة على أن الدراسات يجب أن تطبق الاختبار الأعمى، وأن تحاول أن تساوي الخبرات غير اللعبية للمجموعة (المجموعات) الضابطة (مثل التحفيز اللفظي)، وتعطي وصفًا جيدًا للحالات المختلفة.

وأخيرًا، فحتى وإن كان النموذج الثاني صحيحًا، فإن ذلك بالتأكيد ليس حجة للتقليل من شأن اللعب التمثيلي ودوره التربوي. فمن المؤكد أنه أحد المسارات إلى

كثير من النتائج المفيدة، وذلك من خلال الخبرات التي يولدها. كما أنه ممتع أيضًا. والنشاط الممتع الذي تترتب عليه نتائج مفيدة تربويًا يعد فرصة طبيعية للمعلمين والآباء/الأمهات. لكن ذلك، على خلاف النموذج الثالث، يجب ألا يقودنا إلى الإفراط في تأكيد أهمية اللعب وإضفاء مسحة مثالية عليه. أما إذا اختار طفل سعيد وصحيح بدنيًا ألا يقوم بكثير من اللعب التمثيلي، أو إذا كان اللعب التمثيلي في مجتمعات معينة لا يحظى بتقدير كبير، فلا داعي للقلق أو النقد الشديد.

قراءات أخرى:

P. L. Harris (2000), The Work of the Imagination, Oxford: Blackwell, takes forward his ideas on pretence, role play, and imagination more generally. K. Roskos and J. Christie (eds), (2007), Play and Literacy: Research from Multiple Perspectives (2nd edition). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, is a useful collection around pretend play, narratives and early literacy.

الفصل العاشر

بعض القضايا العمليّة المتعلقة باللعب

عرضنا في الفصول السابقة لأنواع اللعب لدى الثدييات غير البشرية، ثم تناولناها بشكل مكثف لدى الأطفال البشريين. وقد عرضنا أنواعًا عديدة من اللعب، وبحثنا الأدلة حول ما إذا كان هذا اللعب مهمًا في عملية النمو أم لا. ورغم أن معظم هذه البحوث تبدو أكاديمية جدًا، وهي كذلك بالفعل، فإن لها أيضًا مضامين عملية مهمة. في هذا الفصل سوف نناقش بعض هذه المضامين: دور الآباء/الأمهات في تشجيع وتنظيم لعب الأطفال، ودور اللعب في منهج الطفولة المبكرة والتدريب على اللعب، والاتجاهات نحو لعب الحرب، والحجج المؤيدة (والمعارضة) للفسحة المدرسية، ودور اللعب في مساعدة الأطفال المضغوطين أو ذوي حالات المرض أو الإعاقة، واستخدام العلاج باللعب. ففي كل هذه المجالات قدمت بحوث اللعب إسهامات مهمة، وإن كانت جميعها ليست خالية من الخلاف والجدل.

دور الآباء / الأمهات في تشجيع وتنظيم لعب الأطفال

إن لعب الأطفال، من الناحية المثالية، هو شيء يفعله الأطفال مع بعضهم البعض (أو بمفردهم أحيانًا). لكن البالغون يشتركون في الغالب في لعب الأطفال. فالآباء/الأمهات يمكن أن يشتركوا في لعب الأنشطة البدنية مع الأطفال (راجع الفصل السادس)، ولعبة تغطية الوجه *peek-a-boo* أو الألعاب المشروطة اجتماعيًا يمكن أن تؤدي إلى تعزيز اللعب التمثيلي المبكر (راجع الفصل الثامن). وكما رأينا

في الفصلين الخامس والثامن فإن هذه المشاركة من جانب الوالدين (أو البالغين عمومًا) في اللعب تميز المجتمعات الغربية الحديثة، خاصة الجماعات الأعلى في المستوى الاقتصادي-الاجتماعي في تلك المجتمعات. وقد أبرزت لانسي (٢٠٠٧) المنظورات المتعارضة حول لعب الأم-الطفل، وأوضحت من منظور أنثروبولوجي أن التشجيع الغربي للعب الأم-الطفل ليس عموميًا بحال من الأحوال.

لكن هل يجب تشجيع هذه المشاركة؟ هل تحقق فوائد للأطفال الذين تلعب معهم أمهاتهم بهذه الطريقة؟

دعونا ننظر أولاً إلى الأدلة الواردة من اللعب غير البشري، خاصة لدى الرئيسات. في الرئيسات تحدث الغالبية العظمى من اللعب بين الرفاق (الفصل الثالث). لكن لعب البالغين-الأطفال لا يحدث، خاصة في الرئيسات والقردة. وعندما يحدث فإنه يكون عادة بين الأم والطفل، أو بين ذكر بالغ وطفل يحتمل أن يكون ابنه. على سبيل المثال، قد يشترك البالغون مع الأطفال في العراك اللعبي (مع التعطيل الذاتي بالطبع). وهذا يأخذ وقتًا وطاقة من البالغين، وهو ما يعتبر من الناحية السلوكية "تكاليف" يجب أن تقابلها بالطبع "فوائد". وقد يكون من هذه الفوائد تقوية العلاقة الاجتماعية، أو مساعدة الصغير في تنمية أنواع المهارات التي يسهلها هذا اللعب. وهذا ما يسمى بـ"الاستثمار الوالدي"، بمعنى أن الوالدان يستثمران وقتهما وطاقتهما في أنشطة من شأنها أن تفيد الطفل.

ثمة تفسير آخر ممكن للعب البالغين-الأطفال. في أثناء ملاحظته للقردة من نوع ماكاك، وجد بروجمان ***Breuggeman*** (١٩٧٨) أن الأمهات قد تستخدمن اللعب لإلهاء الصغار. فالصغير مثلاً قد يلح في الحصول على الرضاعة أكثر مما تتحمل الأم (صراع الفطام) فتلجأ الأم إلى الدغدغة أو العراك اللعبي مع الطفل لكي يتوقف عن ذلك. أو إذا كان صغيران يتشاجران فيمكن لأحد البالغين أن يتعارك لعبيًا مع أحدهما لصرف انتباههما عن العراك. وهنا يستخدم اللعب بشكل مغرض، بمعنى أنه يكون لفائدة البالغين وليس لفائدة الطفل (الذي قد يريد الاستمرار في

الرضاعة أو العراك). وقد وصف لاويك-جودال ***Lawick-Goodall*** (١٩٦٨) استخدامات مماثلة للعب لدى الشمبانزي.

أما لدى البشر فإن العوامل الثقافية تمارس تأثيرًا كبيرًا، لكننا مع ذلك لا يزال بإمكاننا أن نتتبع هاتين الحجتين. فمن ناحية يمثل اللعب جزءًا من عملية النقل الثقافي من جيل لآخر (راجع الفصل الخامس)، وبدرجات مختلفة في الثقافات المختلفة قد ينظر الآباء/الأمهات إلى أنفسهم، في الغالب بشكل شعوري، على أنهم يساعدون أطفالهم من خلال اللعب معهم. وبالطبع لا يخلو الأمر عمومًا من المتعة أيضًا! ومع ذلك فإن روح اللعب والمجلات والكتب المقدمة للآباء/الأمهات وكثيرًا من المنظمات تشجع هذا اللعب بقوة، حيث يتم تشجيع الآباء/الأمهات الذين لا يقدرون اللعب بطبيعتهم على اللعب مع أطفالهم. والاستثمار الكبير الذي يضعه بعض الآباء/الأمهات في تنظيم اللعب مع أطفالهم وشراء كثير من اللعب لهم يكشف أنهم يقدرون أهميته لنمو الأطفال. وقد دفع ماكدونالد ***MacDonald*** (***1993, pp. 128-129***) بأن تلك "الحركة [ذاتها] لتشجيع مستويات أعلى من لعب البالغين-الأطفال بين أسر الطبقة الدنيا ... تعد ... محاولة لتعديل الممارسات الوالدية نحو مزيد من المشاركة والانخراط، وهو أسلوب الاستثمار الوالدي العالي الذي يلاءم الحياة في المجتمع المتقدم ما بعد الصناعي".

وربما تكون هناك بالتأكيد فوائد تعود على الأطفال من تحسين لعبهم، لكننا (في رأيي) لا يجب أن نغالي فيها، أو "تضفي عليها مسحة مثالية" (***Sutton-Smith & Kelly-Byrne, 1984***). فمن وجهة النظر التي أتبناها، والتي أعتقد أن الأدلة تؤيدها، يعد اللعب فحسب مجرد طريقة واحدة لتعلم مهارات مختلفة أو اكتساب خبرات متنوعة. واللعب عمومًا مرح، لكن ليس كل اللعب مرح، وليس كل اللعب يقره الآباء/الأمهات (راجع القسم التالي حول لعب الحرب). ولا يجب أن ننسى أن الجانب الثاني من الحجة يمكن أن يؤدي إلى استغلال مغرض في اللعب وفي تشجيع اللعب. فالآباء/الأمهات قد يستغلون لعب الأطفال. وهو موضوع اتضح

بجلاء في بعض الأدبيات الأنثروبولوجية، حيث يتعامل البالغون مع اللعب كطريقة لإبعاد الأطفال عن طريق البالغين وشغلهم بعيدًا عنهم. وثمة مستوى آخر لاستغلال اللعب يأتي من اللعب "المُشَجَع ثقافيًا" (راجع الفصل الخامس). هناك بالطبع صناعة اللعب، خاصة صناعة اللُعب التي يتم اللعب بها، وفي حالات كثيرة الاستخدام المسرف للموارد لإنتاج لُعب ذات أهمية عابرة بالنسبة للطفل. فالأشياء البسيطة، مثل المكعبات وعلب البطاقات الكرتونية والورق والطباشير الملون والمشابك، يمكن أن تشغل الأطفال لساعات دون حاجة كبيرة إلى اللُعب المعقدة التي يروج لها الإعلام، التي يوفرها في العادة كثير من الآباء/الأمهات الأثرياء في المجتمعات المتقدمة.

دور اللعب في منهج الطفولة المبكرة

التدريب على اللعب

من الممكن تطوير تحليلات مماثلة حول دور المعلمين والعاملين بدور الحضانة ومدارس الطفولة. لكننا هنا نجد تنوعًا أكبر في المواقف في المجتمعات الصناعية الحديثة. يأتي أحد هذه المواقف من بعض أنصار "روح اللعب" الذين يعتبرون اللعب "طريقة الطفل للتعلم"، ويدفعون بأن اللعب الحر يكون مفيدًا أكثر للأطفال في مدارس الطفولة. ولذلك يعتبر كل من تنظيم اللعب وطرق التدريس المباشر غير ملائمين. ويأتي منظور آخر من أعمال التدريب على اللعب التي دشنتها سميلانسكي (١٩٦٨)، ويعدد هذا المنظور المزايا الكامنة في تشجيع العاملين بدور الحضانة للعب التمثيلي والدرامي الاجتماعي وتنظيمهما، خاصة لدى الأطفال "المحرومين"، من خلال تدريس اللعب، بسبب الفوائد التربوية التي يحققها ذلك. وسرعان ما تبنى ذلك أنصار تنظيم اللعب في السنوات الأولى من المدرسة (*Manning & Sharp, 1977*). وثمة منظور ثالث، وأكثر حداثة عمومًا، وهو أكثر

وضوحًا في الولايات المتحدة الأمريكية (*see Zigler & Bishop-Josef, 2004*) والمملكة المتحدة (*see Hall, 2005*)، وهو يتمثل في التركيز على التدريس المباشر وإهمال فرص اللعب بغرض تحسين المهارات المعرفية ومعرفة القراءة والكتابة لدى الأطفال الصغار، ومنهم الأطفال من خلفيات محرومة.

إن إضفاء مسحة مثالية على اللعب الحر يكون فيه بعض الفائدة إذا كنا نخشى من استغلال البالغين للعب ونريد للعب الأطفال أن يكون "طبيعيًا" وغير مقيد. فهو قد يوفر للأطفال فرصًا للتعلم الاجتماعي وللتمرين البدني (انظر مناقشة الفسحة المدرسية في موضع لاحق)، مع أن الفوائد التربوية (المعرفية) المفترضة للعب الحر بالأشياء ربما يُبالَغ فيها بعض الشيء (راجع الفصل السابع). كما أن تنظيم البالغين للعب قد يعزز اللعب لدى بعض الأطفال الذين لا يؤدون جيدًا في اللعب، ويمكن أيضًا أن يوجهه إلى غايات تربوية معترف بها، لكن لا بد أن نعي أنه كلما زاد تنظيم البالغين، ابتعدنا أكثر عن اللعب الحقيقي، واتسع مجال أنشطة الاستغلال لصالح البالغين. فالبالغون قد يشجعون اللعب الجلوسي واللعب التمثيلي باللُعب، بدلاً من اللعب البدني النشط أو اللعب الخشن. وهم بالطبع قد يشجعون "استهلاك اللُعب" (*Sutton-Smith, 1986*). لكن هل ذلك في صالح الطفل؟ ليس ثمة إجابة بسيطة عن هذا السؤال، لكننا يجب أن نأخذ في الاعتبار أن الأطفال يجدون متعة، وكذلك أيضًا يحققون فوائد، من أنواع اللعب التي لا يفضلها البالغون.

وأخيرًا فإن التدريس المباشر قد يكون طريقة فعالة للتعلم، لكن فقط إذا استحوذ على انتباه الأطفال، وإذا كانت لديهم دافعية. أما اللعب فقد يكون في الغالب طريقة أقل كفاءة للتعلم، لكنه يتميز بأن الأطفال يستمتعون به. وهنا أيضًا ليس لدينا إجابة واحدة سهلة. فدراسات التدريب على اللعب عمومًا تقترح أن هناك بعض التساوي النهائي، أي تكافؤ النتائج، بين فرص اللعب واللعب المنظم والتدريس. لكن على اعتبار أوجه عدم اليقين، والاحتياجات المختلفة للأطفال المختلفين، يعارض باحثون كثيرون، من بينهم مؤلف الكتاب، المواقف المتطرفة، دفاعًا عن

"برنامج متكامل" يدمج كل هذه الأنواع من الخبرات في سنوات العمر الأولى (*Christie & Roskos, 2006*).

الاتجاهات نحو لعب الحرب

رغم أن لعب الأطفال يحظى بنظرة إيجابية من جانب البالغين، فإن العراك اللعبي غالبًا ما لا يقره المعلمون، والأكثر جدلية من ذلك هو اللعب بلُعب الحرب *war toys*. ينطبق مصطلح "لعب الحرب" *war play* على الألعاب بمسدسات وأسلحة لُعبة وشخصيات مقاتلة، إضافة إلى القتال أو الحرب التمثيلية. وقد أرق هذا النوع من اللعب بعض الكُتاب، وعلى خلاف معظم اللعب التمثيلي، لا يشجع كثير من البالغين هذا اللعب، وتحظره كثير من مؤسسات رياض الأطفال. فقد اتخذت سلطات تعليمية كثيرة ومؤسسات التربية المبكرة في المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية وبلدان أخرى مدخلاً "لاتسامحيًا" مع هذا اللعب (*Holland, 2003*).

من المؤكد أن ثمة موجات دورية من القلق تحدث من استخدام لُعب الحرب من جانب الأطفال. وقد وثق أندريس *Andreas* (١٩٦٩) في الستينات (فترة حرب فيتنام في الولايات المتحدة الأمريكية) كيف تضاعفت إعلانات لُعب الحرب في مجلات مثل "اللعب والطرافات" *Toys and Novelties* وما شابهها ثلاث أضعاف تقريبًا على مدار الفترة من ١٩٦١ إلى ١٩٦٤/١٩٦٥. وبعد احتجاجات الآباء والمربين تراجع مستوى الإعلان بحلول عام ١٩٦٧.

وفي الثمانينات ظهرت موجة جديدة من القلق من هذا اللعب. وفي عملهم "معضلة لعب الحرب" (١٩٨٧) عقد كارلسن-بيج وليفين *Carlsson-Paige and Levin* مقابلة بين رؤية النمو، التي تذهب إلى أن اللعب، بما في ذلك لعب الحرب، يعد وسيلة أساسية للأطفال لكي يعبروا عن أنفسهم، ورؤية سياسية-اجتماعية ترى

أن الأطفال يتعلمون مفاهيمًا وقيمًا سياسية عسكرية من خلال لعب الحرب. وقد أتبع المؤلفان هذا الكتاب بكتيب عملي أكثر بعنوان "على من يُطلَق الرصاص" (*Carlsson-Paige & Levin, 1990*)، دفعوا فيه بأن لعب الحرب والشخصيات المحاربة تشجع في اللعب مخطوطات نمطية عدوانية تقابل بين الخير والشر، وذلك يُفقِر خيال الطفل ويشجع العدوان الفعلي. وقد أقرا بالصعوبات المتضمنة في المنع الكامل لهذا اللعب، حيث أنه إذا تم منع المسدسات اللُعبة، على سبيل المثال، فإن الأطفال قد يصنعونها بمكعبات الليجو أو حتى يستخدمون أصابعهم فحسب! ولذلك يدعوان البالغين إلى التدخل لتحويل هذا اللعب إلى وجهة بناءة أكثر وذات غايات عدوانية أقل.

لكن ليس ثمة اتفاق بين كل الكتاب حول هذه المخاوف. ومن ذلك، على سبيل المثال، تأكيد ساتن-سميث *Sutton-Smith* (١٩٨٨) أنه بالنسبة للأطفال يكون من الواضح أن لعب الحرب عبارة عن تمثيل، وأنه يعكس فحسب جانبًا من الحياة الحقيقية، شأنه شأن الأشكال الأخرى من اللعب التمثيلي. واستشهد المؤلف بصبي قال لأبيه عندما طلب منه ألا يستخدم الأسلحة اللُعبة: "لكن يا أبي أنا لا أريد أن أطلق النار على أحد، أنا فقط أريد أن ألعب".

وفي دراسة حول اتجاهات الوالدين في إيطاليا والمملكة المتحدة (*Costabile, Genta, Zucchini, Smith, & Harker, 1992*) وُجِد أن آرائهم كانت متباينة جدًا، لكنها يمكن أن تُصنَف إلى ثلاثة فئات واسعة. في الفئة الأولى اتبع بعض الآباء/الأمهات رؤية النمو التي تؤكد أن لعب حرب يمثل نوعًا طبيعيًا من اللعب، وليس أكثر من تمثيل، وأنه يمكن أن يساعد الأطفال على أن يتعودوا على عالم البالغين الذي يحدث فيه كثير من العنف:

"إنه جزء طبيعي من نمو الطفل، تمامًا كما يمثلون الطبخ وغيره. والحرب/القتال يبرزان في أشياء كثيرة جدًا لدرجة أنه من الصعب وغير الطبيعي أن نستبعده من حياة الطفل".

"إنه ليس أكثر من لعب خيالي يحتاجه كل الأطفال. وهو يساعد في التخلص من الإحباط الذي ترسخ فيهم".

"إنه غير ضار، تمامًا مثلما يقرأ البالغون كتب الحرب ويشاهدون أفلام الحرب. إن من حقائق الحياة أن الصراع موجود، والطفل يتعلم كل الأشياء من خلال اللعب".

وثمة رؤية مناقضة رددت مخاوف الكُتاب من أمثال كارلسن–بيج وليفين:

"أنا لا أحبه. في الحقيقة الأطفال الذين يفعلون لعب الحرب يصبحون أقل حساسية وأقل طاعة".

"أنا لا أشتري أي لُعب من هذا النوع لأنني أشعر أنها تجعل الأطفال عدوانيين جدا".

"أنا أرى أنها أشياء مزعجة، وهي تريد فعلاً أن تقتل الناس، لأن ذلك هو الذي يحدث عندما يُطلَق الرصاص عليهم. إنها بمجرد أن تترك اللُعبة أبعدها عن نظرها".

وأخيرًا تبنت مجموعة ثالثة رؤية وسط، فهم يسمحون بهذا اللعب، لكن في الغالب ضمن حدود:

"أنا أتضايق إذا كانت مزعجة وعنيفة بدرجة كبيرة، لكن ما عدا ذلك يمكن أن أتقبلها بوصفها جزءًا من تمثيل التوترات الداخلية والخبرات الخارجية للطفل".

"إذا كان اللعب يتضمن أطفالاً آخرين متحمسين بدرجة مفرطة في لعبهم، فإنني أضع حدًا له. أما إذا كان مجرد مرح مع صديق لا يثير قلقي فلا مانع".

"إنني غير متأكدة. إننا لا نشجعه، لكننا أيضًا لا نمنعه".

وقد أكد كثير من الآباء/الأمهات أنها قضية صعبة، وتؤيد الغالبية (ثلاثة أرباع العينة) درجة ما من الحظر على لعب الحرب في رياض الأطفال

ومجموعات اللعب، حتى وإن كان يُسمَح به في البيت. وفي السنوات الأخيرة وضع كثير من مؤسسات رياض الأطفال ومدارس الطفولة في عدد من الدول قيودًا على هذه اللُعب وتلك الأنشطة.

لكن هل للُعب الحرب تأثيرات طويلة المدى على الأفراد، أو تُنْتِج مناخًا يتقبل العنف؟ إن هذه القضية تشبه تمامًا الجدل حول العنف في أجهزة الإعلام وتأثيراتها على الأطفال. وقد تم إجراء قدر كبير من البحوث ذات الطبيعة غير الحاسمة في الغالب، والقابلة لتفسيرات مختلفة، ولا تسمح بالتوصل إلى إجماع (***Gunter & McAlean, 1997***). ليست هناك قاعدة بحثية كبيرة حول لُعب الحرب تحديدًا تمكننا من صنع أحكام متروية حول ما إذا كانت تلك المخاوف لها ما يبررها أم لا. وقد وجدت دراسة لواطسون وبينج ***Watson and Peng*** (١٩٩٢) أنه بالنسبة للأولاد في عمر ٣-٥ سنوات (وليس البنات)، يوجد ارتباط بين تاريخ اللعب بلُعب الأسلحة ومستويات العدوان الفعلي، لكن هذه الدراسة الارتباطية قد تعني فحسب أن الأطفال ذوي المزاج العدواني يحبون اللعب بلُعب الأسلحة.

وقد أخضع دون وهيوز ***Dunn and Hughes*** (٢٠٠١) للدراسة ٤٠ طفلاً ممن "تصعب إدارتهم" ***hard-to-manage*** و٤٠ طفلاً كمجموعة ضابطة في لندن، وصوروا كل واحد منهم وهو يلعب وحده في حجرة مع صديق وهم في عمر الرابعة. أظهر الأطفال الذين "تصعب إدارتهم" خيالاً أكثر عنفًا، واتضح أن مدى الخيال العنيف (عبر كلتا المجموعتين) يرتبط بضعف مهارات اللغة واللعب، وزيادة السلوك المعادي للمجتمع، وأيضًا بضعف الفهم التوكيدي بعد سنتين، وهم في عمر السادسة. والطبيعة الطولية لهذه الدراسة تعطي أدلة أقوى حول السببية وتثير القلق، خاصة حول تأثيرات مثل هذا اللعب على هؤلاء الأطفال المضطربين فعلاً.

وقد حدث بعض التحول بين الكُتاب والممارسين بعيدًا عن النسخ المتطرفة التي تطالب بحظر لُعب الحرب (وهو ما لم يدعو إليه كارلسن-بيج وليفين اللذين

نصحا بإعادة توجيه اللعب). وفي المملكة المتحدة وثق هولند (٢٠٠٣) تحولها من موقف الحظر الأصلي للعب الحرب إلى الاعتراف بأنه بالنسبة للأولاد على وجه الخصوص يعد اللعب الخشن والأنشطة الخيالية أنشطة شائعة وممتعة، وهو ما يعد حجة مضادة للحظر. وفي عمل بتوجيه من وزارة الأطفال والمدارس والأسر بعنوان "واثقون وقادرون وابتكاريون: دعم إنجازات الأولاد" (٢٠٠٧)، جاء ما يلي (ص ١٦): "إن الصور والأفكار التي تُجمَع من أجهزة الإعلام تشكل نقاط انطلاق مشتركة في لعب الأولاد، وقد تتضمن شخصيات ذات قوى أو أسلحة خاصة. والبالغون يمكن أن يجدوا هذا النوع من اللعب متحديًا لهم بشكل خاص، وقد يكون لديهم ميل طبيعي لإيقافه. لكن ذلك لا يكون ضروريًا طالما أن الممارسين يساعدون الأولاد على فهم واحترام حقوق الأطفال الآخرين وتحمل المسئولية عن المصادر والبيئة". وقد أُبرِز ذلك في الصحافة: "اتركوا الأولاد يلعبون بلُعب الأسلحة، تلك نصيحة الوزراء لموظفي رياض أطفال" (***The Guardian,*** ***December 29, 2007***).

إن التوجيه في وثيقة وزارة الأطفال والمدارس والأسر متوازن حقًا بجملته الأخيرة حول الحقوق والمسئولية تجاه الآخرين والبيئة. فنحن في حاجة ماسة لأن نضع في الاعتبار مصالح الأطفال أنفسهم وآبائهم/أمهاتهم وأسرهم والمجتمع الأوسع، وكذلك أن ندرك الضغوط الواقعة على منتجي اللُعب لبيع منتجاتهم (***Smith, 1994***).

وكقاعدة فإن الأطفال قد يختارون اللُعب واللعب بطريقة ترضي احتياجاتهم، ولا بد من السماح لهم بذلك. فالمنع الكلي لأي نوع من لُعب الحرب أو لعب الحرب قد لا يكون ضروريًا (فهو تمثيل وليس حقيقة)، وغير مبرر (فليس هناك أدلة أو توجد أدلة قليلة على التأثيرات السلبية على معظم الأطفال)، وغير أخلاقي (إننا نريد عالم أكثر سلمًا، لكن العالم ليس سلميًا، وليس ثمة اتفاق على أننا يمكن أن نستخدم الأطفال كبيادق في محاولة منا لتغيير ذلك)، وله نتائج عكسية (فالأطفال

الذين يريدون أن يفعلوا ذلك سيجدون طرقًا رغم المنع، بل إن ذلك قد يجعل مثل هذه اللُعب "المحرمة" أكثر جاذبية).

ورغم ما قلناه في هذا الباب فثمة أوجه للقلق من بعض أشكال هذا اللعب تظل مشروعة، من هذه الأوجه أن يكون هذا اللعب يعبر عن عدم احترام جماعات معينة، مثل جماعات الأقليات. ومن الأمثلة المتطرفة على ذلك "معسكر اعتقال نازي مصغر ***miniature*** يضم حتى المحارق لتحويل شخصيات صغيرة جدًا من اليهود إلى صابون" (***cited in Andreas, 1969***)، وذلك بالطبع لا يقبله معظم الناس. وثمة وجه آخر للقلق وهو (كما في جاء دراسة دون وهيوز ٢٠٠١) أن بعض أطفال القلقين بالفعل أو العدوانيين بشكل مفرط قد تتضخم عندهم هذه الميول أو تتفاقم بسبب لُعب الحرب والخيال العنيف. وهذا الطفل الذي يستخدم اللعب العنيف جدًا، حتى وإن كان يشبع احتياجاته، قد يكون معوِقًا للآخرين ويخفق في تنمية أنشطة بناءة أو مؤيدة للمجتمع.

وكما في كثير من مجالات الحياة ربما لا تكون هناك إجابة واضحة "لمعضلة لعب الحرب". ورؤيتي الشخصية هي أننا لا يجب أن نقلق كثيرًا من المدى العادي لمثل هذا اللعب لدى معظم الأطفال. لكننا يجب أن نقلق إذا أصبح هذا اللعب عنيفًا أو استحواذيًا جدًا ونبحث عن أسباب ذلك (ليس فقط في اللُعب ذاتها). فلا يجب التسامح مع أي لُعب تلصق صورًا نمطية بجماعات الأقليات بأية طريقة سلبية. وأيضًا من المعقول أن نفرض بعض القيود على لُعب الحرب الواقعية جدًا (كالمسدسات والقنابل) في رياض الأطفال ومدارس الطفولة، شريطة ألا يصل ذلك إلى درجة منع الأنشطة الخيالية من النوع الخشن التي يستمتع بها كثير من الأولاد بشكل خاص.

الحجج المؤيدة والمعارضة للفسحة المدرسية

ثمة مجال آخر من مجالات السياسات يتعلق باللعب وهو توفير الفسحة *beak time* أو وقت اللعب *play time* (*recess time* في الولايات المتحدة الأمريكية) في المدارس. تُعطَى هذه الفسح عادة في منتصف الصباح وفي وقت الغداء وفي منتصف الظهيرة لفترات تتراوح من ١٠-١٥ دقيقة إلى ساعة. وطول وتوقيت فسح ساحة اللعب لا يبدو أنهما يستندان إلى أية أدلة سليمة من حيث فوائدها أو مضارها على الأطفال، وإنما تستند بالأحرى إلى التقليد والارتياح وآراء أخرى متنوعة.

لقد مورست ضغوط على جانبي الأطلنطي لإنقاص مدد فسح ساحة اللعب (*Pellegrini, 1995a*). ففي مسح للمدارس في المملكة المتحدة، وجد بلاتشفورد وبينز *Blatchford and Baines* (٢٠٠٨) (وذلك بعد نوبات الإنقاص السابقة في التسعينيات) أنه حدثت تخفيضات أخرى في طول فسحة الغداء، وأن فسحة الظهيرة قد ألغيت فعليًا للأطفال من عمر سبع سنوات فأكثر، وأن غالبية التلاميذ الذين شاركوا في المسح كان يرون أن فسحة الغداء ليست طويلة بما يكفي. وقد تم تبرير هذه التغييرات بالرغبة في زيادة وقت التدريس الصفي وتجنب إعاقة الدروس. وعلاوة على ذلك أبرز معارضو الفسح إمكانية نشوب سلوك اجتماعي معادي وأعمال تنمر *bullying* في فسح ساحة اللعب. وتلك الحجج المضادة للفسح ضعيفة، وفيما يلي سوف نتناولها واحدة بواحدة.

الفسحة تقلل الوقت المنقضي في التعلم:

إن ذلك صحيح، لكن فقط وفق تعريف محدود وضيق جدًا "للتعلم". بالطبع لا يُقضَى وقت الفسحة عادة في أنشطة المنهج المعيارية. لكن حتى إذا قبلنا بتلك الرؤية للتعلم، فإن الأدلة العابرة للثقافات تقترح عدم وجود أية تأثيرات سلبية

للفسح. فقد قارن ستيفنسن ولي ***Stevenson and Lee*** (١٩٩٠) التحصيل التعليمي في المدارس الأمريكية واليابانية والتايوانية، ووجدا أن تحصيل الأطفال في المدارس اليابانية والتايوانية أفضل عمومًا، وفي هذه المدارس توجد أيضًا فسح قصيرة متكررة بين الدروس (عادة ١٠ دقائق كل ساعة). وبالطبع هناك عوامل أخرى كثيرة يمكن أن تسهم في الفروق في التحصيل، لكن فعالية الفسح تتفق مع أدبيات سيكولوجية كثيرة حول فوائد الممارسة المتباعدة بدلاً من الممارسة المتكدسة على التعلم (***Dempster, 1988***).

وعلاوة على ذلك، وفي حال تبني تعريف أوسع للتعلم، فإن الأطفال بلا شك يتعلمون الكثير في أثناء الفسح، وبشكل رئيسي في مجال العلاقات الاجتماعية. وقد وثق بلاتشفورد وبينز وبليجريني ما يحدث في الفسح لدى الأطفال الإنجليز من عمر سبع إلى ثماني سنوات (انظر أيضًا شكل ٦-١). وقد وجدوا أن تفاعل الرفاق يهيمن على الفسحة، وباستخدام تصنيف بارتن (١٩٣٢) (راجع الفصل الثاني) اتضح أن ٨٠% من الوقت يُقضَى في اللعب الاجتماعي. ورغم شيوع الانفصال بين أنشطة الأولاد والبنات، فإن ذلك لم يكن حتميًا. وفي ساحة اللعب ساد إلى حد ما انفصال عرقي، لكنه أخذ يتناقص مع الوقت.

وقد وثق سلوكن ***Sluckin*** (١٩٨١) أنواع الأشياء التي يتعلمها الأطفال. وجاء من بين هذه الأنواع، على سبيل المثال، أنهم يتعلمون كيف يدخلون في الألعاب. كما اتضح أنهم يحتاجون إلى تعلم أن يسألوا الشخص المناسب:

جين: "هل يمكن لي أن ألعب؟"

هيلين: "إنها ليست لعبتي، وإنما لعبة تريسي" [بمعنى أن تريسي هي التي تقود اللعب].

جين (لتريسي): "هل يمكن لي أن ألعب؟

"تريسي: "نعم".

أو لاستخدام الأصول التي يمتلكونها:

مالكولم (لداماد): "أنت لا تلعب".

داماد ينتج حلوى.

مالكولم: "إنها لعبتي، سوف أتركك تلعب".

ويتعلمون كيف يديرون العلاقات ويصلحونها:

بيت: "ذات مرة حاولت أن أُكَوِن صداقة مع جيمي، لكنه دفعني في بركة كبيرة، فنهضت وبدأت أطارده وأمسكته، ومن ساعتها ونحن أصدقاء".

غير أن التعلم في ساحة اللعب لا يقتصر على المهارات الاجتماعية. فألعاب العَد، على سبيل المثال، تتضمن مهارات معرفية (كما في لعبة "من هو"(*). بل إن ما يُمارَس في ساحة اللعب هو بالفعل مهارات اجتماعية-معرفية، وفي ذلك وجد سلوكن أن الأطفال في الغالب يتلاعبون بحذق لكي يتجنبوا أن يكونوا "هو" (في اللعبة السابقة)، أو للتأكد من أن الشخص المختار "هو". وهم يتمكنون من فعل ذلك باختيار نقطة البداية للعد في الدائرة أو بتكرار القافية مرة إضافية أو ما إلى ذلك لكي ينتهوا عند الشخص المطلوب.

الفسحة تعرقل أوقات الدروس:

إن الأدلة القوية على ذلك قليلة جدًا، وقد ناقشها بيليجريني (*1995a*) (راجع أيضًا الفصل السادس). وما تتوفر لدينا أدلة جيدة جدًا عنه هو أن الأطفال الصغار

(*) لعبة من هو "who is "it يبدو أنها واحدة من الألعاب التي يقف الأطفال فيها على شكل دائرة، وفي المنتصف يقف طفل يأخذ في العد سواء لفظيًا أو بالحركة والإيماء المصاحَب بقافية وإشارة إلى طفل بعد آخر في الدائرة، ومن ينتهي عنده العد أو حركة اليد والقافية يخرج من اللعبة أو يُنفذ عليه حكمًا [المترجم].

يصبحون أكثر تململاً مع طوال الوقت عندما يكونوا مقيدين داخل الأبنية. وزيادة وقت احتجازهم يعني أنهم سينخرطون فيما بعد، في الفسحة، في لعب بدني أكثر قوة على مدى ٢٠-٣٠ دقيقة تقريبًا. ينطبق ذلك على أطفال ما قبل المدرسة (*Smith & Hagan, 1980*: شكل ٦-١)، والأطفال في عمر ٥-٩ سنوات (*Pellegrini, 1995a; Pellegrini et al., 1995*)، خاصة الأولاد في المجموعة العمرية الأكبر. وقد وجد بيليجريني (*1995a*) أن تململ الأولاد وانصرافهم عن المهام يزيد مع طول وقت انتظار الفسحة، وهو ما قد يشير إلى الحاجة إلى الفسحة، وبعد الفسحة وجد بيليجريني أن الأطفال الذين اشتركوا في الكثير من اللعب القوي بدنيًا كانوا أقل انتباهًا في الفصول، وأن الأطفال الذين اشتركوا في نشاط اجتماعي أقل في القوة البدنية كانوا أكثر انتباهًا. وقد استنتج من ذلك أن الفسحة كانت قطعًا تستحث التعلم من بعض الأطفال، ومع أطفال آخرين يحدث التململ الأكبر في كل الأحوال. لكن ذلك يعتمد فقط على دراسة واحدة على ٢٣ طفلاً. وعلى حد تعليق بيليجريني (١٩٩٥، ص ٨٤) فإن "هناك حاجة ماسة إلى بحوث مستقبلية في هذا المجال". ولعله غريبًا أن لا يحظى مجالاً مهمًا من مجالات السياسات إلا بهذا الاهتمام البحثي الضئيل.

الفسحة تؤدي إلى السلوك المعادي للمجتمع والتنمر:

صحيح أن نسبة كبيرة من التنمر *bullying* الذي يحدث في المدرسة يقع في ساحة اللعب. ففي مسح كبير في إنجلترا، وجدت ويتني وسميث (١٩٩٣) أنه في المدارس الابتدائية تحدث غالبية التنمر في ساحة اللعب. لكن ذلك ليس مفاجئًا، حيث أن ساحة اللعب توفر أكبر قدر من الفرص لتفاعلات الرفاق الاجتماعية الخاضعة لأقل قدر من الرقابة، وهذه بالطبع لا تكون إيجابية دائمًا. لكن العراك والتنمر يشكلان نسبة صغيرة فقط مما يحدث. وقد وجدت دراسة بلاتشفورد وآخرين (٢٠٠٣) أن ٠,٧% فقط من ملاحظاتهم للأطفال في عمر ٧-٨ سنوات

في ساحات اللعب كانت عدوانًا، ٠,٤% مضايقة/صراخ، و٠,٦% غيظ/سخرية. ومما لا يقل أهمية أيضًا في هذه الاعتبارات كيف يُدار هذا السلوك السلبي. فبيئة ساحة اللعب الجيدة والرقابة الجيدة على ساحة اللعب يمكن أن تقلل حوادث التنمر كثيرًا (*Smith & Sharp, 1994*). والتفاعلات السلبية جزء من الحياة ولا يمكن تجنبها، لكن التلاميذ يمكن أن يتعلموا كيف يديرون الخلافات، سواء بمساعدة البالغين أو من خلال دعم الرفاق (*Cowie & Smith, in press*)، وتلك عملية تعلم هامة.

وعلى ذلك فإن الحجج الرئيسية المضادة للفسح، في رأيي، ليست قوية. فهناك في مقابلها عدد من الحجج الإيجابية المؤيدة للفسح.

فرص التعلم الاجتماعي ـ المعرفي:

وكما اتضح سابقًا فإن كثيرًا من مهارات التفاعل الاجتماعي يمكن تعلمها في الفسحة، من بينها إدارة التفاعلات السلبية، في حال توفر الدعم الملائم. ومع أن التفاعل الاجتماعي يحدث في أماكن أخرى كثيرة داخل المدرسة وخارجها، فإن الفسحة جيدة التنظيم والخاضعة لإشراف جيد توفر مكانًا ممتازًا وآمنًا نسبيًا لهذا التعلم. ومهارات العلاقات الاجتماعية من هذا النوع مهمة تمامًا كما كشف التعلم الاجتماعي والانفعالي في المدرسة.

تحسين التركيز في الدروس:

إن هذا الزعم لم يثبت بعد، لكنه يكون متوقعًا وفقًا لـ"فرضية عدم النضج المعرفي" التي اقترحها جوركلند وجرين (١٩٩٢) وأيدتها بشكل غير مباشر الأدلة العابرة للثقافات من دراسة ستيفنسن ولي (١٩٩٠). فهذه الفرضية تتنبأ بتأثيرات

أقوى بالنسبة للأطفال الأصغر، وقد حصلت هذه الفرضية على بعض الأدلة المؤيدة من بيليجريني (*1995a*). لكنها لا تزال في حاجة إلى مزيد من البحث.

فرص التمرين البدني:

تلك هي الفائدة الأكثر وضوحًا للفسحة. فالأطفال يستخدمون الفسحة لكي يمارسوا الأنشطة البدنية، سواء من خلال اللعب التمريني أو (كما هو الحال مع الأطفال الأكبر سنًا) الألعاب المنظمة. في دراسة لبيغل ومورجان وماسورير وبانجرازي ***Beighle, Morgan, Le Masurier, and Pangrazi*** (٢٠٠٦) تم تقييم مستويات النشاط البدني لدى أطفال التاسعة من العمر باستخدام عداد الخطى ***pedometer*** في إحدى المدارس بجنوب غرب الولايات المتحدة الأمريكية. وقد وجدوا أن الأولاد كانوا يقضون ٧٨% من وقت الفسحة المدرسية في الأنشطة البدنية ، والبنات ٦٣% (يحتمل أن معظمه كان لعبًا تمرينيًا رغم أن ذلك لم يرد تفصيله). وعلى خلاف ذلك ففي فترة ما بعد المدرسة (وقبل وقت النوم) كانت هاتين النسبتين على التوالي هما ٢٣% و٢٠%. وعلاوة على ذلك، ورغم وجود تأثيرات قصيرة المدى للعودة إلى الحالة الطبيعية بعد الحرمان داخل البيئة المدرسية، وجد ديل وكوربن وديل ***Dale, Corbin, and Dale*** (٢٠٠٠) أن أطفال التاسعة الذين مروا بخبرة يومين دراسيين بأنشطة بدنية قليلة (حيث كانوا يقضون الفسحة داخل الأبنية في معمل الحاسب) لم يعوضوا عن ذلك بزيادة مستويات الأنشطة البدنية بعد المدرسة. ويبدو أن ساحة اللعب المدرسية مكان مواتي لتحقيق فوائد الأنشطة البدنية.

وقد ناقشنا في الفصل السادس فوائد اللعب التمريني. ومع أن هناك قضايا لم تحسم بعد، فثمة اتفاق على أن هذا اللعب يعد طريقة مفيدة لتحقيق اللياقة قصيرة المدى، وربما حتى الأطول مدى، وكذلك فوائد المهارات الحركية. وفي ضوء الشواغل الحالية حول مستويات البدانة لدى الأطفال في الدول المتقدمة تكتسب الفسحة أهمية أكبر.

وتصميم ساحات اللعب مهم في هذا الجانب. وفي دراسة على المدارس الابتدائية البلجيكية وجد فيرسترايت ودي شيرك ودي بورديودجو *Verstraete, Cardon, De Clercq, and de Bourdeaudhuij* (٢٠٠٦) أن الأنشطة البدنية من المتوسطة إلى القوية (كما قيست في هذه الدراسة بأجهزة المُعَجِل *accelerometers* التي ارتداها الأطفال) شكلت حوالي ٥٠% من وقت ساحة اللعب لأطفال العاشرة من العمر، بينما زادت هذه النسبة بدرجة كبيرة بعد توفير تجهيزات ملائمة (حبال القفز والكرات والأطواق والحلقات والمضارب والمجاديف وما إليها) وتشجيع البالغين. وقد فحص ريجرز وستراتون وفيركلوف وتويسك *Ridgers, Stratton, Fairclough, and Twisk* (٢٠٠٧) تأثيرات تنفيذ إعادة تصميم ساحات اللعب (المناطق متعددة الألوان والتركيبات المادية لتشجيع أنشطة معينة) في ٢٧ مدرسة ابتدائية إنجليزية، ووجدوا حدوث زيادات في الأنشطة البدنية المعتدلة والقوية في التقييمات التي أجريت بعد ستة أسابيع، مقارنة بالمدارس الضابطة، وكان ذلك أكثر وضوحًا لدى الأطفال الأصغر. وقد راجع سالمون وبوث فونجسافان ومورفي وتمبيرتو *Salmon, Booth, Phongsavan, Murphy, and Timperio* (٢٠٠٧) أدلة فعالية التدخلات الساعية لزيادة النشاط البدني لدى الأطفال والمراهقين، ووجدوا أن دراسات كثيرة تعاني من عيوب منهجية، لكن كثيرًا من التدخلات كانت مؤثرة. وفي الدراسات التي نُفِذت في المدارس وشملت فسح النشاط، وُجِد أن إستراتيجيات التربية البدنية والأسرية كانت أكثر فعالية من التدخلات القائمة على الأسرة فقط.

دور اللعب في مساعدة الأطفال الواقعين تحت ضغط أو المرضى أو ذوي الإعاقات

إن الأطفال ذوي الإعاقات واضطرابات النمو قد لا يلعبون بنفس مستويات الأطفال ذوي النمو الطبيعي. وبعض الأطفال يعانون اضطرابات حسية مثل ضعف البصر أو السمع، وبعضهم يعاني من إعاقات معرفية و/أو إعاقات بدنية، ترتبط في

الغالب بحالات مثل الزملة المغولية والشلل المخي أو شلل الحبل الشوكي. وعمومًا لا تكون فرص اللعب متساوية بين هؤلاء الأطفال.

وفي حالات كثيرة يبدو أن اللعب ينمو خلال نفس التسلسل الذي يميز الأطفال ذوي النمو الطبيعي، لكن بمعدل أكثر بطئًا (*Hellendoorn, 1994*). فلدى الأطفال ذوي الزملة المغولية، مثلاً، ينمو اللعب التمثيلي، لكن بمعدل أبطأ كثيرًا من عمرهم العقلي. ولهذا السبب يُستخدَم أطفال المرض المغولي في أغلب الأحيان كمجموعة ضابطة مطابقة عمريًا عند فحص اللعب التمثيلي لدى الأطفال ذوي التوحد، حيث يحتمل أن يكون هناك قصورًا محددًا. وفي دراسة على الأطفال ذوي صعوبات التعلم وجد نابو-زوكا وسميث ***Nabu-Zoka and Smith*** (١٩٩٩) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانوا قادرين على تمييز العراك اللعبي عن العراك الحقيقي (راجع الفصل السادس)، لكنهم كانوا أقل دقة واستخدموا تلميحات أقل، ومع ذلك كان اكتساب معنى تلميحات معينة في نفس مستوى الأطفال المتأخرين فحسب من غير ذوي صعوبات التعلم.

والأطفال ضعاف البصر أو السمع تكون لديهم صعوبات معينة قد تؤدي إلى أشكال من تأخر النمو (*Diamond, 2002*). والأهم من ذلك بكثير لهؤلاء الأطفال أن يتم تحفيز قواهم الحسية السليمة إلى أقصى حد. فالأطفال المكفوفين أو ضعاف البصر يمكن أن يستفيدوا من اللعب ومواد اللعب التي تجمع الإثارة السمعية والحركية (اللمسية)، وأيضًا من أجهزة اللعب المصممة بشكل مناسب وفقًا لهذه الاعتبارات. والأطفال الصم أو ضعاف السمع يمكن أن يستفيدوا من اللعب والأجهزة التي تقوم على الإثارة البصرية وكذلك الحركية. والأطفال ذوي الأنواع الأخرى من حالات الإعاقة (مثل الاضطرابات العضلية أو ضعاف التعلم) سوف يستفيدون أيضًا من اللعب وأشياء اللعب التي تتكيف مع قدراتهم وتقع ضمن مدى استخدامهم، وفي نفس الوقت "توسع" قليلاً مستوى قدراتهم الحالي.

على أحد المستويات يتضمن التدخل مجرد توفير اللُعب الملائمة، التي يمكن حتى أن تُستعار من مكتبات اللُعب، وفي حالة الأطفال الضعاف بدنيًا (مثل الأطفال ذوي الشلل المخي أو شلل الحبل الشوكي)، يجب التأكد من أنهم يمتلكون أجهزة كافية لدعم الوضع الجسمي لتسهيل فرص اللعب (*O'Brien, Boatwright, Chaplin, Geckler, Gosnell, Holcombe, & Parrish, 1998*). وعلى مستوى آخر يمكن للبالغين أن يتدخلوا بطريقة مباشرة أكثر لتشجيع أو التدريب على أنواع معينة من الأنشطة اللعبية. أما طريقة تنفيذ ذلك فتختلف بالتأكيد وفقًا لنوع الإعاقة، وكذلك الفلسفة التربوية للمدرب.

وصف ناكين وفلاسكامب وفان ويك *Nakken, Vlaskamp, and van Wijck* (١٩٩٤) التدخلات اللعبية مع الأطفال متعددي الإعاقات. على سبيل المثال كان توم صبيًا مكفوفًا وأصم ولديه إعاقات بدنية وعقلية شديدة. في هذا المستوى تضمن التدخل توفير أشياء لعب مناسبة (شخشيخة وأشياء لمسية)، وتشجيع الأنشطة الأساسية من النوع الحس-حركي بهذه الأشياء. ومن خلال العمل مع الأطفال ذوي الإعاقات الأقل اتساعًا وإن ظلت كبيرة (الشلل المخي والزملة المغولية)، وصف دي مور وفان واسبيرغ وأود *de Moor, van Waesberghe, and Oud* (١٩٩٤) برنامجًا تعليميًا يتضمن أن يقوم المعلم بالإشارات اليدوية والعرض العملي وإعطاء التوجيه البدني وطرح الأسئلة/التدريس والإبراز والأفعال اللعبية المرتبطة بالتسمية/التلفظ. وقد وصفت هيليندورن *Hellendoorn* (١٩٩٤) جلسات تدريبية على اللعب الخيالي مع الأطفال ذوي الإعاقات الحادة. وقد وجدت أن الأطفال ذوي التوحد أو متلازمة أسبرجر عمومًا لا يهتمون كثيرًا باللعب التمثيلي ويتجنبون الاحتكاك الاجتماعي الكثير. بينما كان شكل الاحتكاك الاجتماعي الذي يجدون فيه متعة في الغالب هو الأشكال الرقيقة من اللعب الخشن، وربما التي يبدأها البالغون. وكذلك يمكن تشجيعهم على بعض اللعب التمثيلي عن طريق استخدام المجسمات

المناسبة (اللُعب الواقعية للتمثيل)، والنمذجة من جانب البالغين، لجعل التمثيل أسهل بالنسبة لهم (*Preissler, 2006*).

وتلك الأنواع من التدريب على اللعب تؤدي عادة إلى فوائد بالنسبة للعب التلقائي والتركيز في الأنشطة بعد ذلك (مثل: *Hellendoorn, 1994*)، لكن ليس دائمًا، فلم يجد دي مور وآخرون (١٩٩٤) تأثيرات لبرنامجهم التعليمي (مقارنة بالمجموعة الضابطة) عندما طبق على أطفال عندهم شلل مخي أو الزملة المغولية. غير أن تقييم هذه البرامج التدريبية يواجه الصعوبات التي نوقشت في الفصل التاسع فيما يتعلق بالأطفال ذوي النمو الطبيعي. وقد راجع زيون وجنفي *Zion and Jenvey* (غير منشور، جامعة موناش *Monash*) برامج التدخل اللعبي للأطفال ذوي الإعاقات العقلية. وهذه البرامج قد تحاول أن تحسن مهارات اللعب، وكذلك المهارات المعرفية والتواصلية. وقد خلص الباحثان إلى أن نتائج التدخلات تتأثر بعوامل كثيرة، وأن اللعب نفسه ليس بحال المحدد الوحيد لأي تعلم يحدث. وأكدا كذلك على أن التركيز المفرط على استخدام اللعب كوسيلة للتدريس من شأنه أن ينتقص من الطبيعة التلقائية والطوعية للعب الطبيعي، وأوصيا بأن يستخدم اللعب كسياق لملاحظة وتسهيل التدخل، بدل أن يكون أداة التدخل.

استخدام العلاج باللعب

إن اللعب، علاوة على كونه يبعث على التحدي والخيال، يمكن أيضًا أن يبعث على الطمأنينة. فالطفل الذي يشعر بالقلق أو الوحدة يمكن أن يجد بعض العزاء في اللعب باللُعب والأشياء المألوفة. والطفل في المستشفى يكون في بيئة غريبة، علاوة على مرضه. ولذلك ففي أجنحة الأطفال بالمستشفيات يعد توفير حجرات وتسهيلات اللعب جانبًا مهمًا، حيث يعطي بعض الفرص للاستمتاع باللعب كما في حياة الطفل الطبيعية في البيت. وعلاوة على ذلك فإن اللعب يمكن أن ينفس

عن انشغالات الطفل العاطفية، وأن يساعد في تشخيص حالة النمو، والأكثر خلافية من ذلك أن يعمل كطريقة للتنفيس *cathartic* للمساعدة في علاج القلق والمخاوف والصدمات.

فالطفل المضطرب انفعاليًا أو الذي مر بصدمة قد يعبر عن ذلك في لعبه. والاضطراب قد ينتج عن نزاع الوالدين أو مرض أو موت شخص في الأسرة أو كارثة طبيعية. على سبيل المثال أورد سايلور وسيونسن وباول ***Saylor, Swenson, and Powell*** (١٩٩٢) ملاحظات ٢٠٠ أب/أم حول لعب أطفالهم الذين كانوا في عمر ما قبل المدرسة بعد خبرة إعصار هوجو. كان هذا الإعصار قد ضرب كارولينا الجنوبية في سبتمبر ١٩٨٩، وفيه وصلت سرعة الرياح إلى حوالي ١٧٥ ميلاً في الساعة، وارتفاع المد إلى ٢٣ قدمًا، وسبب دمارًا واسعًا. وفيما بعد الإعصار وصف الآباء/الأمهات إعادة تمثيل الإعصار في لعب أطفالهم. على سبيل المثال قالت (أم بنت في الثانية من العمر وصبي في الثالثة): "لقد اعتاد أطفالنا (ولا يزالوا يفعلون ذلك أحيانًا) على لعب ما أطلقوا عليه 'الإعصار'. فهم يمثلون الإعصار وهو يعصف بالمكان ... وقد أصبح لديهم نسخة جديدة من 'الإعصار'، وهي نسخة يقومون فيها بأعمال الإصلاح، فيمثل أحدهم دور العامل ويمثل آخر دور صاحب البيت الذي لا يستطيع العيش فيه ويتركه أثناء إتمام عمليات الإصلاح ... وهم أيضًا يصنعون الضوضاء وتساقط الأشجار والريح والمطر الخ" (ص ١٤٥).

ومن المعتقد على نطاق واسع أن مثل هذا اللعب يمكن أن يساعد الأطفال في التخفيف من بعض أشكال القلق بتمثيل الموضوعات "عن بعد" في اللعب التمثيلي. والمعالجون باللعب ***play therapists*** يستخدمون هذا اللعب للمساعدة في فهم قلق الأطفال، ويعتقد معظم المعالجين أيضًا أنه يمكن أن يساعد الأطفال في تهدئة هذا القلق.

وهناك العديد من طرق العلاج باللعب (وذلك شأن العلاج عمومًا). ويعد كتاب أوكونور وبريفرمان *O'Connor and Braverman* (١٩٩٧) مصدرًا مفصلًا حول الأنواع التالية: العلاج المتمركز حول الطفل، وبالتحليل النفسي، والسلوكي- المعرفي ، والعلاج على طريقة يونج *Jungian*، والبنوي (نسبة إلى بنوة)، وبالنمو، ووفقًا لطريقة الجشطلت، واللعب العلاجي الأسري، والنظام الإيكولوجي *ecosystemic*، ووفقًا لطريقة إريكسون *Ericksonian*، وطريقة ألدر *Alderian*، والعلاج باللعب الأسري الدينامي، والعلاج باللعب الأسري الاستراتيجي. وتلك الأنواع تقوم بالتأكيد على مبادئ وإجراءات مختلفة. وعمومًا ترجع أصول العلاج باللعب إلى التحليل النفسي، وأعمال آنا فرويد *Anna Freud* ومارجريت لوينفيلد *Margaret Lowenfeld* وميلاني كلين *Melanie Kline* ودونالد فينيكوت *Donald Winnicott* وغيرهم. ومداخل هؤلاء تؤكد على التفسير النشط للعب الأطفال من جانب المعالج. وقد ساعدت التقاليد الإنسانية لكارل روجرز وأعمال فرجينيا ألكسين *Virginia Axline* (١٩٤٧) في بلورة مدخل متمركز حول الطفل يتأمل المعالج فيه مشاعر الطفل.

ويؤكد كلارك *Clark* (٢٠٠٧) أن اتجاه-الطفل *child-direction* يعد جانبًا مهمًا في اللعب، وأن المعالج باللعب يجب أن يحترم ذلك. ورغم الاختلافات في نقاط التركيز يتبع معظم المعالجون باللعب الآن مدخلاً متمركزًا حول الطفل إلى حد بعيد. ووفقًا لهذا المدخل يُقَدم للطفل في جلسات اللعب عددًا من أشياء اللعب وتُعطَى له حرية التعبير بهذه الأشياء، في حدود معينة بالطبع. والمعالج كبالغ لا يفرض التفسيرات على الطفل مباشرة، وإنما يوفر بيئة آمنة ودافئة ومتقبلة يمكن للطفل فيها أن يعبر عن مشاعره وقلقه وانشغالاته من خلال اللعب. والمعالج في العادة يتوحد مع الطفل ويعكس مشاعره ويساعده في تنمية فهم الذات، وتدريجيًا يتفقان على القضايا التي تشغل الطفل. وثمة إجراءات يمكن استخدامها مثل "لعبة الخربشة" *squiggle game* التي ابتكرها فينيكوت، ويقوم المعالج فيها برسم خربشة

على ورقة ويدعو الطفل لأن يضيف إليها، وتأتي الارتجالات المتتالية على الرسم والتعليقات من جانب المعالج لتسمح بتسقيل اللعب العلاجي الذي يكون للمعالج فيه دورًا، لكنه لا يهيمن على التفاعل (*Clark, 2007*). توجد مراجعة لإجراءات العلاج باللعب في بورتر وهيرنانديز-ريف وجيسي *Porter, Hernandez-Reif, and Jessee* (٢٠٠٩).

ثمة عمليتان شائعتان يُعتقَد أنهما تفيدان في العلاج باللعب: التنفيس والتحرير (*Clark, 2007*). في التنفيس *catharsis* يتم إطلاق العواطف غير المعبر عنها أو غير الشعورية أو المخفية، بما يقلل القلق والتوتر. لذلك يُعتقَد أن السماح للطفل بأن يعلن مخاوفه ويمثلها في اللعب سوف يساعد في تخفيفها. وفي التحرير *abreaction* -العملية الثانية- يُؤتَى بالاضطراب الانفعالي المكبوت إلى الشعور، وهناك تتاح الفرصة لتطوير طرق لمواجهة أو تقليل تأثير هذه المشاعر.

غير أن أهمية دور المعالج باللعب ليست صغيرة بحال، إذ من غير المحتمل أن يؤدي لعب الأطفال التمثيلي التلقائي بفعالية إلى حل الصعوبات الانفعالية. ورغم أنه كان يعمل مع الأطفال المرضى في المستشفيات، يؤكد كلارك (٢٠٠٧) أن الأطفال يمكن أن يستخدموا اللعب كنوع من العلاج الذاتي. وقد جادلت بريذرتون *Bretherton* بأن اللعب التمثيلي يساعد الطفل على استكشاف الصعوبات الانفعالية والتمكن منها، بما في ذلك الصعوبات المادية مثل الخوف من الظلام، إضافة إلى مجابهة الصراعات الأسرية. لكن بريذرتون كمنظرة في مجال الارتباط *attachment* نبهت إلى أن هذه العملية تكون معقولة أكثر مع الأطفال "الذين يشعرون بأمان الارتباط" *securely-attached* الذين يُظهرون عادة لعبًا أكثر تفصيلاً وأكثر مرونة اجتماعيًا، وحل أكثر يسرًا للصراعات المتخيلة. وعلى النقيض من ذلك يكون لدى الأطفال "غير الآمنين-المتحاشين" *insecure-avoidant* موضوعات أكثر عدوانية وأقل تدعيمًا، وربما يكونوا استحواذيين في لعبهم.

وبنفس الطريقة ذكر جوردن ***Gordon*** (١٩٩٣) أن الأطفال الذين مروا بصدمة انفعالية (مقارنة بمن لم يمروا بصدمة) أظهروا أكثر عدم إمكانية انحلال الخبرة الانفعالية السلبية من خلال اللعب التمثيلي، وعدم إمكانية تنسيق وتنظيم أشياء وأنشطة اللعب، والبقاء أكثر في النشاط وتكرار مخططات واحدة، وعمومًا الكف الشامل للعب التمثيلي. ولذلك يقوم هؤلاء الأطفال بلعب أقل، ويكون لعبهم نسبيًا غير منظم وسلبي في نوعيته. وتلك النتائج تقترح أن اللعب التمثيلي التلقائي يمكن أن يكون تشخيصًا لحالة الطفل الانفعالية المضطربة، لكنها -أي النتائج- لا تعد بحال أدلة قوية على أن اللعب التمثيلي يعمل في ذاته على المساعدة في التمكن الانفعالي. وفي مراجعة للعب التمثيلي والتعلم الانفعالي للأمهات والأطفال المصابين بصدمة، خلص هايت وبلاك وأستلر وشيرديان ***Haight, Black, Ostler and Sheridan*** (٢٠٠٦، ص ٢١١) إلى أنه "في الوقت ذاته الذي يستفيد فيه الأطفال إلى أقصى درجة من اللعب التمثيلي، يكونون أقل ميلاً لإعادة الانخراط في هذا اللعب".

ثمة مثال آخر يأتي من دراسة لأطفال في عمر ٣-٥ سنوات مروا بخبرة مولد شقيق/شقيقة لهم (***Kramer & Schaefer-Hernan, 1994***). وقد وُجِد أن الأطفال الذين لم يتفاعلوا إيجابيًا مع أشقائهم لم يُظهِروا أي تغيير في المعدل الإجمالي للعب الخيالي، قبل ثلاثة أشهر وبعد ثلاثة أشهر من ميلاد الشقيق/الشقيقة. أما الأطفال الذين تفاعلوا إيجابيًا، فقد أظهروا منحنى *U* مقلوب، حيث تراجع اللعب الخيالي إلى أدنى مستوياته بعد فترة قصيرة من ميلاد الشقيق/الشقيقة، ثم ارتفع ثانية. وعلى حد تعبير المؤلفين فإن "التكيف الأفضل مع الشقيق/الشقيقة الجديد/الجديدة كان يرتبط بشكل دال بخمول مؤقت في الانخراط الخيالي في أثناء الفترة الانتقالية الأثقل وطأة على الطفل" (١٩٩٤، ص ٧٥٧). وهذه العرقلة كانت تميز اللعب الخيالي، وليس اللعب عمومًا. أما الأطفال الذين تفاعلوا إيجابيًا فقد أظهروا موضوعات ذات صلة أكثر بالانتقال في لعبهم الخيالي، وحدثت زيادة (لدى معظم الأطفال) في المحادثات حول الأطفال الرضع والأشقاء. وقد استنتج

المؤلفون أن "القدرة على الانخراط في لعب خيالي منسق مع طفل آخر يمكن أن تتخذ كـ 'مقياس' لمستوى الطفل العام في التكيف مع التحول الحياتي الحرج"، لكن أيضًا أن "الأدلة الإمبيريقية قليلة جدًا بالفعل على أن الأطفال يمثلون بانتظام موضوعات خيالية تتفق مع مخاوفهم الحالية، وكذلك أن هذا التمثيل يكون مفيدًا للتكيف" (١٩٩٤، ص ٧٦٤).

إن هذه البحوث تتحدى أية وظيفة تنفيسية بسيطة للعب الخيالي. ويبدو أيضًا أن كثيرًا من المعالجين باللعب يبتعدون عن الرؤية التنفيسية البسيطة، التي ترى أن التكرار الاستحواذي لأفعال اللعب السلبية يكون كافيًا في ذاته، في اتجاه استخدام بيئة العلاج باللعب لمساعدة الطفل على التفكير في الأمور بتعمق أكثر. وكما عبر ألفاريز وفيليبس *Alvarez and Phillips* (١٩٩٨) عن ذلك فإن " الوظائف القديمة للعب لا تزال هي القائمة، فالأطفال الذين تعرضوا لصدمة أو لسوء معاملة قد يحتاجون إلى قضاء جلسة بعد أخرى في عملية هضم وتأمل وتقبل الخبرات التي تسبب الاضطراب. لكنهم قد يحتاجون أيضًا إلى قضاء وقت مماثل، إن لم يكن أكبر، في تجريب أفكار أخرى ترتبط بعالم آمن غير مسيء" (ص ١٠١). وعلى ذلك فإن المعالج يقدم في نفس الوقت بيئة آمنة يعرف الطفل فيها أنه يستطيع أن يعبر عن مخاوفه وغضبه وعواطفه السلبية (ضمن حدود معينة)، ويشجع الطفل على أن ينمي إحساسًا بالفعالية والسيطرة. "إن طفلة أسيئت معاملتها بشكل مروع توصلت إلى اكتشاف مذهل: أنها يمكن أن 'تصنع أثرًا' في المادة اللدائنية. وكان ذلك إشارة على اكتشاف أن هناك جزءًا من عالمها يمكن أن يتلقى مبادراتها" (*Alvarez & Phillips, 1998, p. 101*).

تقييمات العلاج باللعب:

إن تقييمات العلاج باللعب عمومًا تُورِد نتائج إيجابية، لكن ليس بالضرورة أكبر من علاج الطفل بالتحليل النفسي الذي لا يستخدم طرق اللعب (*Casey &*

(*Herman, 1985*). وقد ذكر لاندريث وسويني *Landreth and Sweeney* (١٩٩٧) ست دراسات قارنت نتائج العلاج باللعب المتمركز حول الطفل بنتائج مجموعات ضابطة. وقد أظهر الأطفال الذي تلقوا علاجًا باللعب تحسنًا أكبر على مخرجات مثل مفهوم الذات والسلوك التبريري والتعاطف. وقد تحققت هذه المكتسبات على مدى حوالي ٣٠ جلسة على مدار بعضة أسابيع. وقد أجرى براتون وراي وراين وجونز *Bratton, Ray, Rhine, and Jones* (٢٠٠٥) تحليلاً بعديًا منظمًا لـــ٩٣ دراسة منضبطة للمخرجات، نشرت بين عامي ١٩٥٣ و٢٠٠٠. وقد اشتملت كل الدراسات على اختبارات قبلية وبعدية ونوعا ما من المجموعات الضابطة، وكان متوسط عمر الأطفال سبع سنوات، ومتوسط عدد الجلسات ١٦ جلسة، وجاء حجم التأثير العام ٠,٨ وهو حجم كبير. وكانت أحجام التأثير أكبر في المعالجات الإنسانية (المتمركزة حول الطفل) عن المعالجات غير الإنسانية. ومن المثير للانتباه أنه كان أكبر أيضًا من العلاج البنوي (نسبةَ إلى بنوة) الذي يُدرَب فيه الوالدين على استخدام الإجراءات الأساسية لعلاج الطفل.

غير أن كثيرًا من الدراسات كانت عيناتها صغيرة، وهو أمر لا يدعو للاستغراب، وكثيرًا منها ربما يعاني من العيوب التي عُرضِت في الفصل السابع حول الدراسات التجريبية للعب بوجه عام. وقد علق براتون وآخرون (٢٠٠٥) على ذلك بأن استنتاجاتهم "يعوقها نقص التحديد في دراسات كثيرة" (ص ٣٨٥). ولم ترد في هذه المراجعة معلومات حول الاحتياطات ضد تأثيرات المجرب، التي يمكن أن تكون كبيرة إذا وضعنا في الاعتبار الاعتقاد القوي من جانب مؤيدين كثيرين بكفاءة العلاج باللعب. وكفاية المجموعات الضابطة يمكن أيضًا أن توضع موضع تساؤل. وكما قرر براتون وآخرون (٢٠٠٥) فـــ"نظرًا لأن معظم بحوث العلاج باللعب تستخدم تصميم العلاج باللعب في مقابل عدم وجود تدخل، فإن الباحثين لا يستطيعون أن يعلنوا أن العلاج باللعب هو الطريقة الأكثر فعالية للعلاج" مقارنة مثلاً "بالخطط السلوكية التقليدية أو الأساليب المعرفية أو مناهج التوجيه المدرسية" (ص ٣٨٦).

وقد يبرز في هذه الدراسات أيضًا الانتقائية في عرض النتائج. من أمثلة ذلك وصف راي وورشيل وأبتشرش وسانر ودانيل *Rae, Worchel, Upchurch, Sanner, and Daniel* (١٩٨٩) لتأثير تدخل اللعب العلاجي مع أطفال محجوزين في المستشفيات لمرض حاد. تؤكد الدراسة وجود نتيجة إيجابية، حيث أوضح الأطفال في حالة اللعب العلاجي (مقارنة بحالة اللعب التحويلي *diversionary play* وحالة الدعم اللفظي وحالة ضابطة بلا تدخل) انخفاضًا كبيرًا في الخوف من المستشفيات الذي يتم الإفصاح عنه ذاتيًا. ومع ذلك فلم تكن هناك فروق على عشر مقاييس أخرى على الأقل، ونتائج سلبية (زيادة في الشكاوى الجسدية في مجموعة اللعب العلاجي) على مقياس واحد. وذلك إجمالاً يكشف عن تفسير انتقائي للنتائج في المطلق، ومجموعة غير حاسمة من النتائج عمومًا.

وفي دراسة أحدث أورد راي وشوتيلكورب وتساي *Ray, Schottelkorb, and Tsai* (٢٠٠٧) نتائج حول العلاج باللعب مع أطفال من عمر ٥ إلى ١١ سنة يُظهِرون أعراض قصور الانتباه *ADHD* (مشكلات الانتباه وفرط النشاط). تلقى ٣١ طفلاً ١٦ جلسة (جلسة واحدة أسبوعيًا) من العلاج باللعب في حجرات لعب مجهزة خصيصًا لذلك. وقد أُعطِي ٢٩ طفلاً ١٦ جلسة (جلسة واحدة أسبوعيًا) من التدريب على القراءة. وتم توزيع الأطفال عشوائيًا على مجموعتي المعالجة هاتين. وتم تقييم الأطفال عن طريق تقديرات المعلمين. ووُجِد أن الأطفال في كلتا مجموعتي المعالجة تحسنوا بنفس القدر في تقييمين لأعراض قصور الانتباه، بينما تحسن أطفال العلاج باللعب أكثر في المزاج والسلوك كما قدرهما المعلمون، وبشكل خاص في الهشاشة الانفعالية والقلق / الانسحاب. وقد أوفت هذه الدراسة بكثير من الخصائص الجيدة، لكن المجموعة الضابطة التي أخذت التدريب على القراءة بدت أقل تحفيزًا من حالة العلاج باللعب، حيث خُصِص للأخيرة فقط حجرة لعب خاصة. ورغم أن المعلمين لم يكونوا يعلمون بحالة المعالجة التي تعرض لها كل طفل، فإن عدم وعيهم لم يُفحَص بشكل منظم.

ورغم أن هذه النتائج واعدة، ثمة حاجة إلى تقويم أكثر صرامة للأنواع المختلفة من العلاج باللعب، ولتلك الأنواع التي تنتج نتائج مفيدة. ومما نعرفه حول النقص في اللعب الخيالي في حالة الضغط، فإن الاستنتاج الأقوى هو أن اللعب الخيالي نفسه يعمل كـ"مقياس" للضغط و/أو تشخيص لصعوبات انفعالية معينة. بيد أن تخفيف وعلاج هذه الصعوبات ربما يعتمد أكثر كثيرًا على عمل المعالج مع الطفل، ومناخ التقبل في بيئة آمنة وواضحة المعالم، والمساعدة الحساسة التي تُعطَى للطفل عبر مناقشة أموره وتنمية إستراتيجيات المجابهة لديه. "ولكي يكون اللعب التمثيلي في أوقات الضغط الشديد أو الصدمة مفيدًا للأطفال، فإنه يتطلب الدعم والتنظيم والتوجيه من جانب بالغ محل ثقة" (*Haight et al., 2006, p. 211*).

قراءات أخرى:

J. Hellendoorn, R. van der Kooij, and B. Sutton-Smith (eds) (1994), Play and Intervention, Albany, NY: SUNY Press, considers issues of play therapy, and play for children with special needs. J. H. Goldstein (1994), Toys, Play and Child Development, Cambridge: Cambridge University Press, considers a range of educational and policy issues in relation to research on play. P. Blatchford (1998), Social Life in School, London: Palmer, provides good background on pupil's experiences of breaktime and recess, and A. D. Pellegrini (2005), Recess: Its Role in Education and Development, Lawrence Erlbaum, brings research findings to bear on the issues. K. J. O'Connor, & L. M. Braverman (Eds) (1997), Play Therapy: Theory and Practice, New York: Wiley, provides an overview of approaches to play therapy.

الفصل الحادي عشر

تعليقات ختامية

اللعب والطريق الوسط

اللعب بين تجاهله وإضفاء مسحة مثالية عليه؟

رأينا إلى أي حد يشكل اللعب جزءًا رئيسيًا من وقت وأنشطة صغار الثدييات والأطفال. واللعب ممتع، ويعطي مرحًا كبيرًا للمشاركين فيه، والأطفال يبحثون بهمة عن فرص اللعب وشركاء اللعب. وثمة أدلة على أن اللعب، وإن لم يكن "أساسيًا" للنمو، فإنه يقوم بوظائف مهمة ومفيدة.

لكن تناول اللعب يقع في الغالب بين قطبين متقابلين: إما أن يتم تجاهله أو أن تُضفَى عليه مسحة مثالية. وتلك في الحقيقة حالة تنم عن تناقض ذاتي وتكشف عن بعض الازدواجية من ناحية البالغين إزاء ظاهرة اللعب.

تجاهل اللعب:

يمثل اللعب جانبًا مهمًا من المخزون السلوكي لكثير من الأنواع الحيوانية، بما في ذلك معظم، إن لم يكن كل، الثدييات. وعلى الأقل بالنسبة للعب الأنشطة البدنية واللعب الخشن ربما تكون هناك استبصارات وأوجه استمرارية مهمة لمن يدرسون اللعب البشري. وقد رأينا كيف يمكن للنظرية التطورية الحديثة أن ترشد التنظير حول تكاليف وفوائد اللعب. لكن كيف يبرز اللعب في النصوص ذات الصلة؟ إنه يغيب تمامًا من نصين شهيرين من نصوص علم النفس التطوري:

▪ النص الأول لديفيد بص: "علم النفس التطوري: العلم الجديد للعقل" (*D. M. Buss (1999), Evolutionary Psychology: The New Science of the Mind, Needham Heights, MA: Allyn and Bacon*). وديفيد بص عالم نفس اجتماعي، وهو يغطي مدى من الموضوعات، مع التركيز على السلوك البشري، بطول حوالي ٤٠٠ صفحة. وفي فهرس الموضوعات المكون من ١٥ صفحة نجد تحت حرف *P* "نبات التُكسين" *Plants, toxins* وغيرها، دون أن نجد *play* [اللعب].

▪ والنص الثاني لباريت ودونبار وليسيت: "علم النفس التطوري البشري" (*L. Barrett, R. Dunbar and J. Lycett (2002), Human Evolutionary Psychology, Basingstoke and New York: Palgrave*). وهؤلاء المؤلفين علماء نفس ذوي خلفيات في البيولوجيا وعلم الثدييات *primatology*. وهذا النص يغطي حوالي ٣٨٠ صفحة. وفي فهرس الموضوعات المكثف جدا في أربع صفحات ونصف، كل صفحة من أربعة أعمدة، نجد تحت حرف *P* أشياء مثل "المشيمة" *Placenta* ثم "البلايستوسين" *Pleistocene*، دون أن يكون "اللعب" بينهما.

هذان النصان متميزان من نواح عديدة، لكنهما يتجاهلان اللعب. وبالطبع فإن ذلك لا يحدث في كل كتب علم النفس التطوري. ومن الكتب التي اهتمت باللعب كتاب جوركلند وبيليجريني "أصول الطبيعة البشرية: علم نفس النمو وعلم النفس التطوري" (*2002, Washington, DC, APA*). فهذان المؤلفان يهتمان بنمو الطفل وباللعب، وقد غطيا اللعب تغطية ممتازة. لكن في نصوص علم النفس التطوري السائدة لا يحصل اللعب في الغالب إلا اعتراف محدود.

لكن ماذا عن نصوص علم النفس؟ إن اللعب في العادة لا يرد ذكره هنا، إلا في صفحتين من بين مئات الصفحات. من أمثلة ذاك الطبعة الخامسة من كتاب "علم النفس" لجليتمان وفريدلوند وريزبيرج (١٩٩٩) *H. Gleitman, A. J. Fridlund and D. Reisberg* (*New York: Norton*) الذي لم يفرد مُدخلاً "للعب"، مع أن هناك مرجع في صفحة وحيدة "للعلاج باللعب" في ١٨ صفحة من المراجع

و ٨٤٩ صفحة للمتن. وحتى في نصوص النمو على مدى الحياة لا يتم عادة التعامل مع اللعب على نطاق واسع. على سبيل المثال في الطبعة الثانية من كتاب بي *H. Bee* (١٩٩٨) بعنوان "النمو مدى الحياة" *Lifespan Development* (*New York: Addison-Wesley*) تضمن "اللعب: أطفال ما قبل المدرسة" (مُدخلين)، و"اللعب: القوالب النمطية لأدوار الجنس" (مُدخل واحد) في مراجع من ١٠ صفحات ومتن من ٦٢٠ صفحة. أما كتاب سانتروك *Santrock* (٢٠٠٢) "مدخل موضوعاتي إلى النمو مدى الحياة" *A Topical Approach to Lifespan Development* (*McGraw-Hill*)، فقد أفرد المؤلف ١٠ مُدخلات تحت اللعب، لكنه لا يأخذ إلا أربع صفحات فقط من ٥٧٩ صفحة هي طول النص.

إن الكتب الدراسية المكرسة لنمو الطفل تتميز في الغالب بتغطية أكبر، لكنها مع ذلك تقتصر في العادة على مُدخلات شخصية واحدة وعدد من الصفحات لشخصية واحدة تشكل في العادة قسم من صفحتين في فصل علاقات الرفاق، وربما أيضًا قسم أو قسمين أقصر في موضع آخر. ويعد الكتاب الذي شاركت في تأليفه مع كاوي وبليدز (٢٠٠٣) بعنوان "فهم نمو الأطفال" الطبعة الرابعة، (*Oxford, Blackwell*) استثناءً لذلك، حيث خصص فصلاً للعب.

إضفاء مسحة مثالية على اللعب

لقد تحدثنا في الفصل الثاني عن نشأة روح اللعب. وكثير من الكُتاب حول اللعب والممارسين والباحثين في التربية المبكرة وفي أعمال اللعب يشتركون، بدرجات مختلفة، في هذه الرؤية التي مفادها أن اللعب حيوي للنمو وطريقة رئيسية وضرورية للتعلم لدى الأطفال الصغار. وذلك يتناقض بشدة مع عدم الاهتمام باللعب من جانب كُتاب كثيرين خارج هذه المجالات (كما في الكتب الدراسية التي سبقت الإشارة إليها)، وعدم إعطاء اللعب أولوية في الغالب من المجتمع الأوسع.

وربما يكون ذلك هو تفسير روح اللعب. فمع أن روح اللعب لا تزال في حاجة إلى بحث أصولها، فقد استخدمت بالتأكيد في السنوات الأخيرة للدفاع عن دور مناهج اللعب في التربية المبكرة وفرص اللعب في المدرسة وخارجها (*e.g., Zigler & Bishop, 2005*). وفي كثير من البلدان الغربية يحظى لعب الأطفال بأولوية متأخرة من حيث الإنفاق الحكومي، والأطفال قد يفتقرون إلى أماكن لعب ملائمة في العقارات السكنية، والفسح المدرسية تم تقصيرها أو إلغائها، وتسود ضغوط الاختبار والتحصيل والمناهج القائمة على التدريس حتى في السنوات الدراسية المبكرة. أما المجال الذي تتدفق فيه أموال كثيرة فهو لُعب الأطفال (*Kline, 1995, 1997; Sutton-Smith, 1986, 1997*). فلُعب الأطفال تعد صناعة ضخمة. لكن اللُعب ليست مرادفة بحال من الأحوال للعب. وكثيرون من أنصار روح اللعب يتحسرون على قلة فرص اللعب التلقائي التي تتطلب وقتًا وفضاءً وحرية، وليس بالضرورة أموالاً ضخمة مثل اللُعب المصنعة. ولا شك أن بعض اللُعب تساعد في تحفيز اللعب، لكن اللُعب، شأنها شأن منتجات أخرى كثيرة، تُستهلَك بإفراط في المجتمع الغربي.

وفي ظني أن روح اللعب نشأت وتستمر في بعض القطاعات كرد فعل على الروح المادية والمتوجهة بالتحصيل *achievement-oriented* التي تهيمن على كثير من المجتمعات الغربية (بل معظم المجتمعات الحديثة). فعندما تصبح حرية الأطفال في اللعب مهددة بسبب المخاوف حول جداول السباق الخاصة بالتحصيل المدرسي أو التكاليف المالية لأماكن اللعب، فقد يلجأ أنصار اللعب إلى تأكيد مدى أساسية اللعب وضرورته. فإذا كان اللعب هو عمل الأطفال (جدول ٢-١) فلا بد أن يُعطي نفس مكانة العمل بالنسبة للبالغين!

وأنا وإن كنت أرتاب في روح اللعب في شكلها القوي، فإنني أتعاطف مع كثير من الأهداف التي تدافع عن حقوق الأطفال في اللعب. فأنا أعتقد أن ثمة طريق وسط يمكن أن نتخذه، سواء في تنظيرنا حول اللعب أو في ممارساتنا في المجتمع.

اللعب: الطريق الوسط؟

تبالغ روح اللعب في تأكيد ضرورة اللعب. وقد راجعنا في الفصول السابقة الأدلة حول اللعب بعناية. وقد وقفنا على الأدلة التطورية والأدلة الأنثروبولوجية وكذلك الأدلة السيكولوجية التي لا تقول أن اللعب "أساسي". لكن هناك، مع ذلك، سببان وجيهان يضمنان للعب الأطفال استمرار التأييد والتشجيع.

السبب الأول بسيط وواضح، وهو مستمد من تعريف اللعب بأنه يبعث على المرح والمتعة. وهو أيضاً غير ضار عادة. (لا يكون اللعب غير ضار دائمًا بسبب الأخطار المتضمنة في اللعب مثل الوقوع وأنوع اللعب المعادي للمجتمع مثل لعب الحروب العنيفة). وبشكل عام فإن النشاط الممتع وغير الضار في الغالب يستحق التقدير والاهتمام. ونحن في حياة البالغين لا نتساءل حول الموارد والاهتمام الإعلامي المكرسَين للرياضة (وهو في الواقع اهتمام تجاري أيضًا). والأطفال أيضًا يستحقون أن يحصلوا على متعتهم. والسياسيون أنفسهم يعترفون أحيانًا بذلك. وفي وقت كتابة هذا الكتاب تولت خطة الأطفال ***Children's Plan*** التي أُعلِن عنها في المملكة المتحدة في ديسمبر ٢٠٠٧، المسئولية عن إعداد إستراتيجية لعب وطنية والاستثمار في تحسين أماكن لعب الأطفال، فضلاً عن مبادرات أخرى رحب بها العاملون في مجال اللعب (***National Children's Bureau, 2008***).

ينبثق السبب الثاني من البحوث التي راجعناها. فاللعب قد لا يكون أساسيًا، لكن لا شك في أنه مفيد. وهنا أيضًا التقت الأدلة التطورية والأنثروبولوجية والسيكولوجية معًا على تأكيد ذلك. فاللعب طريقة يتلقى الأطفال من خلالها خبرات كثيرة حول العالم: العالم المادي والعالم الاجتماعي. والأطفال يتعلمون حتمًا أشياءً من خلال اللعب. بل أن اللعب بالمعنى الواسع ربما يكون قد تطور كآلية تعلم ذات غرض عام: التنسيق البدني والقوة العضلية والتعلم حول صنع واستخدام الأشياء والمعرفة حول الرفاق وكيف يفكرون ويتصرفون.

ورغم أن الدراسات التجريبية للعب. إذا ما نظرنا إليها نقديًا، لا تثبت أن اللعب أساسي، أو في معظم الحالات أفضل حتى من بعض الخبرات الأخرى الممكنة، فإن اللعب يتفوق في الحساب الختامي. ففي المتوسط يؤدي الأطفال الذين يمرون باللعب مثل الأطفال الذين يمرون بتدريس غير قائم على اللعب. وبالطبع يتوقف كثير من ذلك على عمر الأطفال والنتائج التي تقاس وما إلى ذلك، لكن اللعب بالتأكيد يمثل طريقة يتعلم الأطفال من خلالها أشياءً كثيرة. فبالنسبة للأطفال الصغار يكون اللعب طريقة طبيعية وممتعة، وفي الغالب في نفس فعالية الأنشطة الأكثر تنظيمًا. وذلك في رأيي ورأي آخرين (مثل: *Roskos & Christie, 2007*) يقترح نوعًا من المدخل المزجي إلى المنهج المبكر للأطفال، مع تنويعة من الخبرات التي تتضمن كل من اللعب الحر واللعب المنظم.

تساؤلات لم يجب عنها

لقد مر الآن أكثر من مائة عام منذ أن كتب كارل جروز كتابيه المؤثرين حول اللعب (راجع الفصل الأول). ومنذ ذلك الحين ونحن نشهد موجات من البحوث في مجالات مرتبطة باللعب، مع حدوث مد وانحسار في الاهتمام البحثي. هناك جمعيات مكرسة لدراسة اللعب من أبرزها جمعية دراسة اللعب ***Association for the Study of Play*** (*TASP: www.csuchico.edu/kine/tasp/*) والجمعية الدولية لبحوث اللعب (*ITRA: www.toyresearch.*) تشجع بحوث اللُعب وأشياء اللعب بغرض تعميق ونشر المعرفة حول اللُعب وتشجيع تطوير لُعب جيدة للأطفال. والجمعية الدولية للعب: تعزيز حق الطفل في اللعب (*www.ipaworld.org/home.html*) التي تؤكد أهمية اللعب في نمو الطفل وتوفر آلية للتبادل والعمل بين التخصصات المختلفة وتدخل منظور الطفل في إعداد السياسة في كافة أنحاء العالم.

إننا الآن، بلا شك، نعرف الكثير حول اللعب من منظورات عديدة. وأنا دافعت قبل قليل عن "طريق وسط" يرفض كل من المسحة المثالية التي تميز روح اللعب، ويرفض في نفس الوقت تجاهل اللعب في قطاعات أخرى كثيرة من المجتمع. لكني لا أتوقع أن يتفق الجميع معي في ذلك! لكننا إذا وضعنا في الحسبان النماذج الثلاثة التي قدمت في الفصل التاسع (وشكل ٩-١)، يظل من الممكن الدفاع عن كل منها، على الأقل في بعض ميادين اللعب. فضلاً أن هذه النماذج تبسيطية جدًا. وحتى داخل قيود التساوي النهائي ***equifinality*** ونموذج "المسارات الكثيرة" يظل من المعقول أن اللعب هو "المصدر الرئيسي للنمو في سنوات ما قبل المدرسة" كما ذهب فيجوتسكي، ويظل من الممكن "أن اللعب يستطيع بالفعل أن ينشط أفضل قدرات القشرة المخية" كما ذهب بانكسيب (***in Gallagher, 2008, p. 28***). وتلك هي الحجة الأولى بين مثيلاتها، وهي تختلف عن إضفاء طابع مثالي على اللعب باعتباره "أساسي". ونحن نحتاج لأن نجتهد للحصول على نماذج أكثر تمايزًا للأنواع المختلفة من اللعب في الأعمار المختلفة ومن أجل نتائج نمو مختلفة.

إننا في حاجة إلى دراسات أكثر جيدة التصميم والضبط، وتكون في الوقت ذاته حساسة إيكولوجيًا، وهو توازن يصعب تحقيقه في حالة اللعب. وقد أبرزت المراجعة التي أجراها هذا الكتاب مجالات كثيرة ممكنة للبحوث المستقبلية. فنحن على سبيل المثال نحتاج إلى بحوث أكثر دقة حول تأثير الفسح المدرسية ذات الأطوال والتوقيتات المختلفة، واختبار فرضية عدم النضج المعرفي في علاقتها بلعب الأنشطة البدنية. كما نحتاج لأن نعرف أكثر حول التغيرات التي تحدث في اللعب الخشن مع دخول الأطفال في المراهقة، حيث يبدو أن وظيفته تتغير. كما أن الفرضيات حول دور اللعب بالأشياء في حل المشكلات والابتكار لا تزال في حاجة لأن تُختبَر بدقة من خلال دراسات صادقة إيكولوجيًا. والدور المحدد للعب التمثيلي، الذي يحتمل أن يكون قد إنتُخِب بشكل متفرد خلال التطور البشري، لا يزال يشكل لغزًا. ودوره الممكن في نظرية العقل مثير للاهتمام بالفعل، لكنه قد

يتحول إلى مجرد فكرة أخرى بين الأفكار الكثيرة التي سبق أن اقترحت. لقد تعلمنا الكثير حول اللعب، لكن تظل هناك تحديات كثيرة جدًا في المستقبل أمام باحثي اللعب.

References

Alexander, R. D. (1989). Evolution of the human psyche. In P. Mellars & Stringer (Eds.), The human revolution (pp. 455-513). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Alvarez, A., &t Phillips, A. (1998). The importance of play: A child psych-therapist's view. Child Psychology & Psychiatry Review, 3, 99-103.

Anderson, R., & Mitchell, E. M. (1984). Children's health and play in Nepal. Social Science Medicine, 19, 735-740. Andreas, C. (1969). War toys and the peace movement. Journal of Social Issues, 25, 83-99.

Arnold, W., & Trillmich, F. (1985). Time budget in Galapagos fur seal pups; The influence of the mother's presence and absence on pup activity and play.

Behaviour, 92, 302-321.

Arrington, R. E. (1943). Time sampling in studies of social behaviour: A critical review of techniques and results with research suggestions. Psychological Bulletin, 40, 81-124.

Astington, J. W., 8c Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. Cognition & Emotion, 9, 151-165.

Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relationship between language and theory of mind development. Developmental Psychology, 35, 1311-1320.

Axline, V. (1947). Play therapy. New York: Ballantine. Baldwin, J. M. (1896). A new factor in evolution. American Naturalist, 30, 441-451; 536-553.

Baldwin, J. D., & Baldwin, J. I. (1974). Exploration and social play in squirrel monkeys (Saimiri). American Zoologist, 14, 303-315.

Baldwin, J. D., & Baldwin, J. I. (1976). Effects of ecology on social play. A laboratory simulation. Ethology, 40, 1-14.

Barber, N. (1991). Play and energy regulation in mammals. Quarterly Review of Biology, 66, 129-147.

Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30, 285-297. Barrett, P., & Bateson, P. (1978). The development of play in cats. Behaviour, 66, 106-120.

Bateson, P. P. G. (2005). Play and its role in the development of great apes and humans. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), The nature of play: Great apes and humans (pp. 13-26). New York: Guilford.

Bateson, P. P. G., Martin, P., & Young, M. (1981). Effects of interrupting cat mothers' lactation with bromocriptine on the subsequent play of their kittens. Physiology & Behavior, 27, 841-845.

Baumer, S., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2005). Promotiomg narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. Cognitive Development, 20, 576-590.

Beighle, A., Morgan, C. F., Le Masurier, G., & Pangrazi, R. P. (2006). Children's physical activity during recess and outside of school. Journal of School Health, 76, 516-520.

Bekoff, M., & Allen, C. (1998). Intentional communication and social play: How and why animals negotiate and agree to play. In M. Bekoff & J. A. Byers (Eds.), Animal play: Evolutionary, comparative, and ecological perspectives (pp. 97-114). Cambridge: Cambridge University Press.

Bekoff, M., & Byers, J. A. (Eds.). (1998). Animal play: Evolutionary, comparative, and ecological perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.

Belsky, J., & Most, R. K. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behaviour. Developmental Psychology, 17, 630-639.

Beraldo, K. E. A. (1993). Genero de brincadeiras na percepcjio de crianc,as de 5 a 10 anos [Perception of play gender among 5 to 10-year-old children]. Unpublished master's thesis, Institute de Psicologia, Universidade de Sao Paulo, Brazil.

Berenbaum, S. A., & Snyder, E. (1995). Early hormonal influences on childhood sex-typed activity and playmate preferences: Implications for the development of sexual orientation. Developmental Psychology, 31, 31-42.

Berger, J. (1980). Ecology, structure and functions of social play in bighorn sheep. Journal of Zoology (London), 192, 531-542.

Biben, M. (1986). Individual- and sex-related strategies of wrestling play in captive squirrel monkeys. Ethology, 71, 229-241.

Biben, M., & Symmes, D. (1986). Play vocalisations of squirrel monkeys. Folia Primatologica, 46, 173-182.

Bichara, I. D. (2002). Crescer como indio as margens do Velho Chico: um desafio para criamjas Xoco [Growing up as an Indian around Velho Chico a challenge for Xoco children]. In E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho, & S. H. Roller (Eds.), Infdncia brasileira e contextos de desenvolvimento (pp. 137-163), Sao Paulo: Casa do Psicologo/Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia.

Bichara, I. D. (2003). Nas aguas do Velho Chico [In Velho Chico's water]. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhaes, F. A. R. Pontes, & I. D. Bichara (Eds.), Erincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca (Vol. I) (pp. 89-107). Sao Paulo: Casa do Psicologo.

Bjorklund, D. F., & Brown, R. D. (1998). Physical play and cognitive development: Integrating activity, cognition, and education. Child Development, 69,1, 604-606.

Bjorklund, D. F., &c Green, B. (1992). The adaptive nature of cognitive immaturity. American Psychologist, 47, 46-54.

Bjorklund, D. P., & Pellegrini, A. D. (2000). Child development and evolutionary psychology. Child Development, 71, 1687-1708.

Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2002). The origins of human

nature: Evolutionary developmental psychology. Washington, DC: American Psychological Association.

Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. Aggressive Behavior, 18, 117-127.

Blatchford, P. (1998). Social life in school. London: Palmer Press.

Blatchford, P., & Baines, E. (2008). A follow up national survey of breaktimes in primary and secondary schools. Final Report to the Nuffield Foundation.

Blatchford, P., Baines, E., & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to middle school, British Journal of Developmental Psychology, 21, 481-505.

Bloch, M. N. (1989). Young boys' and girls' play at home and in the community: a cultural-ecological framework. In M. N. Bloch & A. D. Pellegrini (Eds.), The ecological context of children's play. New Jersey: Ablex Publishing Co.

Blurton Jones, N. G. (1967). An ethological study of some aspects of social behaviour of children in nursery school. In D. Morris (Ed.), Primate ethology (pp. 347-368). London: Weidenfeld & Nicolson.

Blurton Jones, N. G. (Ed.). (1972). Ethological studies of child behaviour. Cambridge: Cambridge University Press.

Blurton Jones, N. G. (1993). The lives of hunter-gatherer children: Effects of parental behavior and parental reproductive strategy. In M. E. Pereira & L. A. Fairbanks (Eds.), Juvenile primates: Life history, development, and behavior (pp. 309-325). New York: Oxford University Press.

Bock, J. (1995). The determinants of variation in children's activities in a southern African community. Unpublished doctoral dissertation, Department of Anthropology, University of New Mexico, USA.

Bock, J. (2002). Learning, life history, and productivity: Children's lives in the Okavango Delta, Botswana. Human Nature, 13, 161-197.

Bock, J. (2005). What makes a competent adult forager? In B. Hewlett 8c M. Lamb (Eds.), Hunter-gatherer childhoods (pp. 109-128). Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.

Bock, J. & Johnson, S. E. (2003). Subsistence ecology and play among the Okavango Delta peoples of Botswana. Human Nature, IS, 63-81.

Boehm, C. (1999). Hierarchy in the forest: The evolution of egalitarian behavior. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bogin, B. (1999). Evolutionary perspective on human growth. Annual Review

of Anthropology, 28, 109-153.

Bornstein, M. H., Haynes, O. M., O'Reilly, A. W., & Painter, K. M. (1996). Solitary and collaborative pretense play in early childhood: Sources of individual variation in the development of representational competence. Child Development, 67, 2910-2929.

Bornstein, M. H., Haynes, M., Pascual, L., Painter, K. M., & Galperin, C. (1999). Play in two societies: Pervasiveness of process, specificity of structure. Child Development, 70, 317-331.

Boulton, M. J. (1991). A comparison of structural and contextual features of middle school children's playful and aggressive fighting. Ethology and Sodobiology, 12, 119-145.

Boulton, M. J. (1992a). Rough physical play in adolescence: Does it serve a dominance function? Early Education and Development, 3, 312-333.

Boulton, M. J. (1992b). Participation in playground activities in middle school. Educational Research, 34, 167-182.

Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1992). The social nature of playfighting and play-chasing: Mechanisms and strategies underlying co-operation and comprimise. In J. H. Barkow, L. Cosmides, & J. Tooby (Eds.), The adapted mind (pp. 429-444). New York: Oxford University Press.

Bourchier, A., & Davis, A. (2002). Children's understanding of the pretense-reality distinction: A review of current theory and evidence. Developmental Science, 5, 397-426.

Bratton, S., Ray, D., Rhine, T., & Jones, L. (2003). The efficacy of play therapy with children: A meta-analytic review of treatment outcomes. Professional Psychology: Research and Practice, 36, 376-390.

Bretherton, I. (1989). Pretense: The form and function of make-believe play. Developmental Review, 9, 383-401.

Breuggeman, J. A. (1978). The function of adult play in free-ranging Macaca mulatto. In E. O. Smith (Ed.), Social play in primates (pp. 169-191). New York: Academic Press.

Brooks, M., & Knowles, D. (1982). Parent's views of children's imaginary companions. Child Welfare, 61, 25-333.

Brown, J. R., Donelan-McCall, N., & Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversation with friends, siblings and mothers. Child Development, 67, 836-849.

Bruner, J. S. (1972). The nature and uses of immaturity. American Psychologist, 27, 687-708.

Bruner, J. S. (1986). Actual minds, possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J., & Sherwood, V. (1976). Peekaboo and the learning of rule structures. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), Play: Its role in development and evolution (pp. 603-608). New York: Basic Books.

Burghardt, G. (2005). The genesis of animal play: Testing the lin Cambridge, MA: MIT Press.

Byers, J. A. (1977). Terrain preferences in the play behavior of Siberian ibex kids (Capra ibex sibirica). Zeitschrift fur Tierpsychologie, 45, 199-209.

Byers, J. A. (1984). Play in ungulates. In P. K. Smith (Ed.), Play in animals, , humans (pp. 43-65). Oxford: Basil Blackwell.

Byers, J. A. (1998a). Biological effects of locomotor play: Getting into shap or something more specific? In M. Bekoff & J. A. Byers (Eds.), Animal pit Evolutionary, comparative, and ecological perspectives (pp. 205-220). Ca bridge: Cambridge University Press.

Byers, J. A. (1998b). The biology of human play. Child Development, 69, 599-600.

Byers, J. A., & Walker, C. (1995). Refining the motor training hypothesis for j the evolution of play. American Naturalist, 146, 25-40.

Carlsson-Paige, N., & Levin, D. E. (1987). The war play dilemma. New York & London: Teachers College, Columbia University.

Carlsson-Paige, N., & Levin, D. E. (1990). Who's calling the shots. Philadelphia, PA: New Society Publishers.

Caro, T. M. (1979). Relations between kitten behaviour and adult predation. Zeitschrift fur Tierpsychologie, 51, 158-168.

Caro, T. M. (1980). Effects of the mother, object play and adult experience on predation in cats. Behavioural and Neural Biology, 29, 29-51.

Carrick, C., & Quas, J. A. (2006). Effects of discrete emotions on young children's ability to discern fantasy and reality. Developmental Psychology, 42, 1278-1288.

Carruthers, P. (2002). Human creativity: Its cognitive basis, its evolution, and its connection with childhood pretence. British Journal of the Philosophy of Science, 53, 225-249.

Carson, J., Burks, V., & Parke, R. D. (1993). Parent-child physical play: Determinants and consequences. In K. MacDonald (Ed.), Parent-child play (pp. 197-220). New York: State University of New York Press.

Carvalho, A. M. A., & Beraldo, K. (1989). Interacao crianc,a-crianc,a: ressurgi-mento de uma area de pesquisa e suas perspectivas [Child-child interaction: resurgence of a research and its perspective]. Caderno de Pesquisa, 71, 55-61.

Carvalho, A. M. A., & Rubiano, M. R. B. (2004). Vinculo e compartilhamento na brincadeira de criangas [Bond and sharing in child play]. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Eds.), Rede de significafdes e o estudo do desenvolvimento humano (pp. 171-187). Porto Alegre: Artmed.

Carvalho, A. M. A., Smith, P. K., Hunter, T., & Costabile, A. (1990). Playground activities for boys and girls: some developmental and cultural trends in children's perceptions of gender differences. Play and Culture, 3, 343-347.

Carvalho, A. M. A., Beraldo, K., Santos, F., & Ortega, R. (1993). Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina [Boys' play, girls' play]. Psicologia: Ciencia e Proftssao, 13, 30-33.

Casey, R. J., & Herman, J. S. (1985). The outcome of psychotherapy with children. Psychological Bulletin, 98, 388-400.

Chaves, A. M. (2000). Os significados das crianc,as indigenas brasileiras [Significance of Brazilian Indian childhood] (seculos XVI e XVII). Revista Brasileira de Cresdmento e Desenvolvimento Humano, 10, 1-26.

Cheyne, J. A. (1982). Object play and problem solving: methodological problems and conceptual promie. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), The play of children: Current theory and research (pp. 79-96). Basel: S. Karger.

Christie, J. F., & Johnsen, E. P. (1985). Questioning the results of play training research. Educational Psychology, 20, 7-11.

Christie, J. F., & Roskos, K. A. (2006). Standards, science, and the role of play in early literacy education. In D. Singer, R. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (Eds.), Play=Learning. Oxford, U.K.: Oxford University Press, pp. 57-73.

Clark, C. D. (2007). Therapeutic advantages of play. In A. Goncii & S. Gaskins (Eds.), Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives (pp. 275-293). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Clastres, P. (2003). A sociedade contra o Estado: Pesquisa de antropologia politica [Society against the State: Political anthropology's research]. Sao Paulo, Cosac & Naify.

Cohn, C. (2002). A experiencia da infancia e o aprendizado entre os Xikrin [Xikrin's childhood experience and learning]. In A. L. Silva, A. V. L. S. Macedo, & A. Nunes (Eds.), Crianfas Indigenas: Ensaios antropologicos (pp. 117-149). Sao Paulo: Global.

Cole, D., & LaVoie, J. C. (1985). Fantasy play and related cognitive development in 2- to 6-year-olds. Developmental Psychology, 21, 233-240.

Collaer, J. L., & Hines, M. (1995). Human behavioural sex differences: A role for gonadal hormones during early development. Psychological Bulletin, 118, 55-107.

Connolly, J. A., & Doyle, A-B. (1984). Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. Developmental Psychology, 20, 797-806.

Connolly, K., & Dalgleish, M. (1989). The emergence of a tool-using skill in infancy. Developmental Psychology, 23, 894-912.

Costabile, A., Smith, P. K., Matheson, L., Aston, J., Hunter, T., & Boulton, M. (1991). Cross-national comparison of how children distinguish playful and serious fighting. Developmental Psychology, 27, 881-887.

Costabile, A., Genta, M. L., Zucchini, E., Smith, P. K., & Harker, R. (1992). Attitudes of parents toward war play in young children. Early Education and Development, 3, 356-369.

Cowie, H., & Smith, P. K. (in press). Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence. In B. Doll, W. Pfohl, & J. Yoon (Eds.), Handbook of youth prevention science. New York: Routledge.

Cullumbine, H. (1950). Heat production and energy requirements of tropical people, journal of Applied Physiology, 2, 201-210.

Dale, D., Corbin, C. B., & Dale, K. S. (2000). Restricting

opportunities to be active during school time: Do children compensate by increasing physical activity levels after school? Research Quarterly for Exercise and Sport, 71, 240-248.

Dansky, J. L. (1980). Make-believe: A mediator of the relationship between play and associative fluency. Child Development, 51, 576-579.

Dansky, J., & Silverman, I. (1975). Play: a general facilitator of associative fluency. Developmental Psychology, 11, 104. Darwin, C. (1859). The origin of species by means of natural selection. London: Murray.

Darwin, C. (1871). The descent of man and selection in relation to sex. London: Murray.

Dawkins, R. (1989). The selfish gene (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

DeLoache, J. S., Sugarman, S., & Brown, A. L. (1985). The development of error correction strategies in young children's manipulative play. Child Development, 56, 928-939.

de Lorimier, S., Doyle, A-B., & Tessier, 0. (1995). Social coordination during pretend play: Comparisons with nonpretend play and effects on expressive content. Merrill-Palmer Quarterly, 41, 497-516.

De Moor, J. M. H., van Waesberghe, B. T. M., & Oud, H. H. L. (1994). Effectiveness of play training with handicapped toddlers. In J. Hellendoorn, R. van der Kooij, & B. Sutton-Smith, (Eds.), Play and intervention (pp. 145-155). Albany: State University of New York Press.

Dempster, F. (1988). The spacing effect. American Psychologist, 43, 627-634.

Department for Children, Schools and Families (2007): Confident, capable and creative: Supporting boys' achievements. 00682-2007BKT-EN.

Department of Education and Science (1967). Children and their primary schools. London: HMSO.

Department of the Environment (1973). Children at play: Design Bulletin 27.

London: HMSO.

DeVore, L, & Konner, M. J. (1970). Infancy in hunter-gatherer life: An ethological perspective. In N. F. White (Ed.), Ethology and psychiatry (pp. 113-141). Toronto: University of Toronto Press,

de Waal, F. B. M. (1989). Peacemaking among primates. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Diamond, K. (2002). The development of social competence in childen with disabilities In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), Blackwell handbook of childhood social development (pp. 571-587). Oxford: Blackwell.

Dias, M., & Harris, P. L. (1988). The effect of make-believe play on deductive reasoning. British Journal of Developmental Psychology, 6, 207-221.

Dias, M., & Harris, P. L. (1990). The influence of the imagination on reasoning by young children. British Journal of Developmental Psychology, 8, 305-318.

DiPietro, J. A. (1981). Rough-and-tumble play: A function of gender. Developmental Psychology, 17, 50-58.

Dockett, S. (1998). Constructing understandings through play in the early years. International Journal of Early Years Education, 6, 105-116.

Draper, P., & Cashdan, E. (1988). Technological change and child behavior among the IKung. Ethnology, 27, 339-365. Dunn, J. (2004). Children's friendships: The beginnings of intimacy. Maiden, MA and Oxford: Blackwell.

Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. Social Development, 8, 201-219.

Dunn, J., & Hughes, C. (2001). "I got some swords and you're dead!": Violent fantasy, antisocial behavior, friendship, and moral sensibility in young children. Child Development, 72, 491-505.

Eaton, W. C., & Enns, L. (1986). Sex differences in human motor activity level. Psychological Bulletin, 100, 19-28.

Eaton, W. C., & Yu, A. (1989). Are sex differences in child motor activity level a function of sex differences in maturational status? Child Development, 60, 1005-1011.

Edwards, C. P. (2000). Children's play in cross-cultural perspective: A new look at the six cultures study. Cross-Cultural Research, 34, 318-338. Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). Human ethology. New York: Aldine de Gruyter.

Encarta World English Dictionary (1999). London: Bloomsbury Publishing. Engel, S. (2005). The narrative worlds of what is and what if. Cognitive Development, 20, 514-525.

Erwin, P. (1993). Friendship and peer relations in children. New York: John Wiley & Sons.

Fagen, R. M. (1974). Selective and evolutionary aspects of animal play. American Naturalist, 108, 850-585.

Fagen, R. M. (1977). Selection of optimal age-dependent schedules of play behavior. American Naturalist, 111, 395-414.

Fagen, R. (1981). Animal play behavior. New York: Oxford University Press. Fagot, B. (1974). Sex differences in toddlers' behaviour and parental reaction. Developmental Psychology, 10, 554-558.

Farver, J. M., Kim, Y. K., & Lee-Shin, Y. (2000). Within cultural differences: examining individual differences in Korean American and European American preschoolers' social pretend play. Journal of Cross-Cultural Psychology, 31, 583-602.

Fein, G. G. (1975). A transformational analysis of pretending. Developmental Psychology, 11, 291-296.

Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood: an integrative review. Child Development, 52, 1095-1118.

Fenson, L., Kagan, J., Kearsley, R. B., & Zelazo, P. (1972). The developmental progression of manipulative play in the first two years. Child Development, 47, 232-235.

Field, T. M. (1994). Infant day care facilitates later social behavior and school performance. In H. Goelman & E. V. Jacobs (Eds.), Children's play in child care settings (pp. 69-84). Albany: State University of New York Press.

Florio, J. (1598). A Worlde of Wordes. London.

Fonagy, P. Redfern, S., & Charman, T. (1997). The relationship between belief-desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT). British Journal of Developmental Psychology, 15, 51-61.

Fry, D. P. (1987). Differences between play fighting and serious fights among Zapotec children. Ethology and Sociobiology, 8, 285-306.

Fry, D. P. (2005). Rough-and-tumble social play in children and adolescents. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), The nature of play: Great apes and humans (pp. 54-85). New York: Guilford Publications.

Gallagher, S. (2008). How to undress the affective mind: An interview with Jaak Panksepp. Journal of Consciouisness Studies, 15, 1-31.

Gardner, D. E. M. (1942). Testing results in the infant school. London: Methuen.

Gaskins, S. (1996). How Mayan parental theories come into play. In S. Harkness & C. Super (Eds.), Parent's cultural belief systems (pp. 345-363). New York: Guilford.

Gaskins, S. (1999). Children's lives in a Mayan village: A case of culturally constructed roles and activities. In A. Goncii (Ed.) Children's

engagement in the world: Sociocultural perspectives (pp. 25-61). New York: Cambridge University Press.

Gaskins, S. (2000). Children's daily activities in a Mayan village: A culturally grounded description. *Cross-Cultural Research, 34*, 375-389.

Gaskins, S., Haight, W., & Lancy, D. F. (2007). The cultural construction of play. In A. Goncii & S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives* (pp. 179-202). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gentry, R. L. (1974). The development of social behavior through play in the Steller sea lion. *American Zoologist, 14*, 391-403.

Gesell, A. (1940). *The first five years of life: A guide to the study of the preschool child.* New York: Harper & Brothers.

Goldstein, J. (1995). Aggressive toy play. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The future of play theory* (pp. 127-147). New York: State University of New York Press.

Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Singer, D. G. (2006). Why Play = Learning: A challenge for parents and educators. In D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play=Learning* (pp. 3-12). Oxford: Oxford University Press.

Golomb, C., & Bonen, S. (1981). Playing games of make-believe: The effectiveness of symbolic play training with children who failed to benefit from early conservation training. *Genetic Psychology Monographs, 104*, 137-159.

Golomb, C., & Cornelius, C. B. (1977). Symbolic play and its cognitive significance. Developmental Psychology, 13, 246-252.

Golomb, C., Gowing, E. D. G., &c Friedman, L. (1982). Play and cognition: Studies of pretense play and conservation of quantity. Journal of Experimental Child Psychology, 33, 257-279.

Gomez, J. C., & Martin-Andrade, B. (2005). Fantasy play in apes. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), The nature of play: Great apes and humans (pp. 139-172). New York: Guilford.

Goncii, A., Mistry, J., & Mosier, C. (2000). Cultural variations in the play of toddlers. International Journal of Behavioral Development, 24, 321-329.

Goncii, A., Patt, M. B., & Kouba, E. (2002). Understanding young children's pretend play in context. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), Blackwell handbook of childhood social development (pp. 418-437). Oxford: Blackwell.

Goncii, A., & Perone, A. (2005). Pretend play as a life-span activity. Topoi, 24, 137-147.

Gordon, D. E. (1993). The inhibition of pretend play and its implications for development. Human Development, 36, 215-234.

Gosso, Y. (2005). Pexe oxemoarai: brincadeiras infantis entre os indios Parakana [Pexe oxemoarai: Children's play in the Parakana Indians]. Unpublished doctoral thesis, Instituto de Psicologia, Universidade de Sao Paulo, Brazil.

Gosso, Y., Morais, M. L. S., & Otta, E. (2006). Pivos utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de criancas brasileiras de cinco grupos culturais [Pivots used in make-believe play by Brazilian children from five different cultural groups]. Estudos de Psicologia, 11, 17-24.

Gosso, Y., Morais, M. L. S., & Otta, E. (2007). Pretend play of Brazilian children. Journal of Cross-Cultural Psychology, 38, 539-558.

Gosso, Y., & Otta, E. (2003). Em uma aldeia Parakana [At a Parakana village]. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhaes, F. A. R. Pontes, & I. D. Bichara (Eds.), Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca (Vol. 1, pp. 33-76). Sao Paulo: Casa do Psicologo.

Gosso, Y., Otta, E., Morais, M. L. S., Ribeiro, F. J. L., & Bussab, V. S. R. (2005). Play in hunter-gatherer society. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), The nature of play: Great apes and humans (pp. 213-253). New York: Guilford.

Gottman, J. M. (1983). How children become friends. Monographs of the Society for Research in Child Development, 48 (no 3; serial no 201).

Gould, S. J., & Lewontin, R. C. (1979). The spandrels of San Marco and the Panglossian paradigm: A critique of the adaptationist programme. Proceedings of the Royal Society of London. Series B. Biological Sciences, 205, 581-598.

Gregor, T. (1982). Mehinaku: o drama da vida didria em uma aldeia do Alto Xingu [Mehinaku: daily life drama of Xingu's village]. Sao Paulo: Nacional.

Groos, K. (1898). The play of animals. New York: Appleton.

Groos, K. (1901). The play of man. London: Heinemann.

Gruber, H. E. (1974). Darwin on man: A psychological study of scientific creativity. London: Wildwood House.

Gunter, B., & McAlean, J. (1997). Children and television (2nd ed.). London: Routledge.

Guthrie, K., & Hudson, L. M. (1979). Training conservation through symbolic play: A second look. Child Development, SO, 1269-1271.

Haight, W., Black, J., Ostler, T., & Sheridan, K. (2006). Pretend play and emotion learning in traumatized mothers and children. In D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), Play=Learning (pp. 209-230). Oxford: Oxford University Press.

Haight, W. L., & Miller, P. J. (1993). Pretending at home: Early development in a socioculteral context. Albany: State Univeristy of New York Press.

Haight, W. L., Wang, X., Fung, H. H., Williams, K., & Mintz, J. (1999). Universal, developmental, and variable aspects of young children's play: a cross-cultural comparison of pretending at home. Child Development, 70, 1477-1488.

Hall, G. S. (1908). Adolescence. New York, Appleton.

Hall, N. (2005). Play, literacy, and situated learning. In J. Moyles (Ed.), The excellence of play (2nd ed., pp. 86-97). Maidenhead: Open University Press.

Hamilton, W. D. (1964). The genetical evolution of social behaviour. Journal of Theoretical Biology, 7, 1-52.

Hanawalt, B. (1993). Growing up in medieval London. New York & Oxford: Oxford University Press.

Harcourt, R. (1991a). Survivorship costs of play in the South American fur seal. Animal Behaviour, 42, 509-511.

Harcourt, R. (1991b). The development of play in the South American fur seal. Ethology, 88, 191-202.

Harlow, H. F., McGaugh, J. L., & Thompson, R. F. (1978). Psicologia. Sao Paulo: Brasiliense.

Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. Psychological Review, 102, 458-489.

Harris, P. L. (1994). Understanding pretense. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), Children's early understanding of mind (pp. 235-239). Hove, UK: Lawrence Erlbaum.

Harris, P. L. (2000). The work of the imagination. Oxford, UK: Blackwell.

Harris, P. L. (2007). Hard work for the imagination. In A. Goncii & S. Gaskins (Eds.), Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives (pp. 205-225). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Harris, P. L., Brown, E., Marriot, C., Whittall, S., & Harmer, S. (1991). Monsters, ghosts and witches: Testing the limits of fantasy-reality

distinction in young children. British Journal of Developmental Psychology, 9, 105-123.

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. Child Development, 67, 1-13.

Hass, C. C., & Jenni, D. A. (1993). Social play among juvinile bighorn sheep: structure development, and relationship to adult behaviour. Ethology, 93, 105-116.

Hawkes, K., O'Connell, J. F., Blurton Jones, N. G., Alvarez, H., & Charnov, E. L. (1998). Grandmothering, menopause, and the evolution of human life histories. Proceedings of the National Academy of Sciences, USA, 95, 1336-1339.

Hayes, C. H. (1951). The ape in our house. New York: Harper & Row.

Heinrich, B., & Smolker, R. (1998). Play in common ravens (Corvus corax). In M. Bekoff & J. A. Byers (Eds.), Animal play: Evolutionary, comparative, and ecological perspectives (pp. 27-44). Cambridge: Cambridge University Press.

Hellendoorn, J. (1994). Imaginative play training for severely retarded children. In J. Hellendoorn, R. van der Kooij, & B. Sutton-Smith (Eds.), Play and intervention (pp. 113-122). Albany: State University of New York Press.

Herrman, E., Call, J., Hernandez-Lloreda, M. V., Hare, B., & Tomasello, M. (2007). Humans have evolved specialised skills of social

cognition: The cultural intelligence hypothesis. Science, 317, 1360-1366.

Hetherington, E. M., & Parke, R. D. (1979). Child psychology: A contemporary viewpoint (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Hewes, J. (2007). The value of play in early learning: Towards a pedagogy. In T. Jambor & J. van Gils (Eds.), Several reflections on children's play (pp. 119-132). Antwerp-Apeldoorn: Garant.

Hines, M., & Kaufman, F. R. (1994). Androgen and the development of human sex-typical behaviour: Rough-and-tumble play and sex of preferred playmates in children with Congenital Adrenal Hyperplasia (CAH). Child Development, 65, 1042-1053.

Hole, G. J., & Einon, D. F. (1984). Play in rodents. In P. K. Smith (Ed.), Play in animals and humans (pp. 95-117). Oxford: Blackwell.

Holland, P. (2003). We don't play with guns here. Philadelphia: Open University Press.

Howe, N., Petrakos, H., & Rinaldi, C. M. (1998). "All the sheeps are dead. He murdered them": Sibling pretense, negotiation, internal state language, and relationship quality. Child Development, 69, 182-191.

Howes, C. (1994). The collaborative construction of pretend. Albany, NY: State University of New York Press.

Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers. Social and social pretend play. Developmental Psychology, 28, 961-974.

Howes, C., Unger, O., & Matheson, C. C. (1992). The collaborative construction of pretend. Albany: State University of New York Press.

Hrdy, S. B. (1977). Infanticide as a primate reproductive strategy. American Scientist, 65, 40-49.

Hughes, B. (2007). Do locomotor play levels change following environmental modification? In T. Jambor & J. van Gils (Eds.), Several reflections on children's play (pp. 193-202). Garant: Antwerp-Apeldoorn.

Humphreys, A. P., & Smith, P. K. (1984). Rough-and-tumble play in preschool and playground. In P. K. Smith (Ed.), Play in animals and humans (pp. 241-266). Oxford: Blackwell.

Humphreys, A. P., & Smith, P. K. (1987). Rough and tumble, friendship and dominance in school children: Evidence for continuity and change with age. Child Development, 58, 201-212.

Hutt, C. (1966). Exploration and play in children. Symposia of the Zoological

Society of London, 18, 61-81.

Hutt, C. (1970). Curiosity in young children. Science Journal, 6, 68-72. Hutt, C., & Bhavnani, R. (1972). Predictions from play. Nature, 237, 171-172. Hutt, S. J., Tyler, S.,

Hutt, C., & Christopherson, H. (1989). Play, exploration and learning: A natural history of the pre-school child. London: Routledge.

Huxley, J. S. (1942). Evolution: The modern synthesis. London: Allen & Unwin.

Isaacs, S. (1929). The nursery years. London: Routledge & Kegan Paul.

Jarrold, C. (2003). A review of research into pretend play in autism. Autism, 7, 379-390.

Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P. K. (1993). Symbolic play in autism: A review. Journal of Autism and Developmental Disorders, 23, 281-307.

Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P. K. (1996). Generativity deficits in pretend play. British Journal of Developmental Psychology, 14, 275-300.

Jarrold, C., Carruthers, P., Smith, P. K., & Boucher, J. (1994). Pretend play: Is it metarepresentational? Mind and Language, 9, 445-468.

Jarrold, C., Smith, P. K., & Boucher, J. (1994). Comprehension of pretense in children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 24, 433-455.

Jarvis, P. (2006). "Rough and tumble" play: Lessons in life. Evolutionary Psychology, 4, 330-346.

Jersild, A. T. (1955). Child psychology (4th ed.). London: Staples Press.

Johnson, J. E. (1978). Mother-child interaction and imaginative behavior of preschool children. Journal of Psychology, 100, 123-129.

Johnson, J. E., Ershler, J., & Lawton, J. T. (1982). Intellective correlates of preschoolers' spontaneous play. Journal of Genetic Psychology, 106, 115-122.

Kahen, V., Katz, L. F., & Gottman, J. M. (1994). Linkages between parent-child interaction and conversations of friends. Social Development, 3, 238-254.

Kamei, N. (2005). Play among Baka children in Cameroon. In B. S. Hewlett & M. E. Lamb (Eds.), Hunter-gatherer childhoods: Evolutionary, developmental and cultural perspectives (pp. 343-359). New Jersey: Transaction Publishers.

Kaplan, H. S., Lancaster, J. B., Hill, K., & Hurtado, A. M. (2000). A theory of human life history evolution: Diet, intelligence, and longevity. Evolutionary Anthropology, 9, 156-83.

Karmiloff-Smith, A. (1992). Beyond modularity. Cambridge, MA: MIT Press. Kaufmann, J. H. (1974). Social ethology of the whiptail wallaby, Macropus parryi, in northeastern New South Wales. Animal Behaviour, 22, 281-369.

Kavanaugh, R. D., & Engel, S. (1998). The development of pretense and narrative in early childhood. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), Multiple perspectives on play in early childhood education (pp. 80-99). Albany: State University of New York Press.

Kelly, R. (2006). An exploration of the role of executive functions in the symbolic play of children with high-functioning autism, children with Asperger's disorder, and typically developing children. Unpublished doctoral thesis, LaTrobe University, Australia.

Kline, S. (1995). The promotion and marketing of toys: Time to rethink the paradox? In A. D. Pellegrini (Ed.), The future of play theory (pp. 165-185). Albany, NY: State University of New York Press.

Kline, S. (1997). Out of the garden: Children's culture in the age of advertising. Toronto: Garamond.

Konner, M. (1972). Aspects of the developmental ethology of a forging people. In J. S. Bruner, A. Jolly, and K. Sylva (Eds.) (1976), Play: Its role in development and evolution, Harmondsworth, Penguin.

Konner, M. J. (1976). Relations among infants and juveniles in comparative perspective. Social Sciences Information, 15, 371-402.

Kramer, L., & Schaefer-Hernan, P. (1994). Patterns of fantasy play engagement across the transition to becoming a sibling. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35, 749-767.

Kramer, R. (1976). Maria Montessori: A biography. Oxford: Basil Blackwell.

Krasnor, L. R., & Pepler, D. J. (1980). The study of children's play: Some suggested future directions. In K. Rubin (Ed.), Children's play (pp. 85-95). San Francisco: Jossey-Bass.

Kuczaj II, S. A. (1986). Language play. In P. K. Smith (Ed.), Children's play: Research developments and practical applications. London: Gordon and Breach.

Lancaster, J. B. (1971). Play-mothering: The relations between juvenile females and young infants among free-ranging vervet monkeys (Cercopithecus aethiops). Folia Primatologica, 15, 161-182.

Lancaster, J. B., & Lancaster, C. S. (1987). The watershed: Change in parental-investment and family-formation strategies in the course of

human evolution. In J. B. Lancaster, J. Altmann, A. S. Rossi, & L. R. Sherrod (Eds.), Parenting across the lifespan: Biosocial dimensions (pp. 187-205). New York: Aldine.

Lancy, D. F. (1980). Play in species adaptation. Annual Review of Anthropology, 9, 471-495.

Lancy, D. F. (1996). Playing on the mother ground: Cultural routines for children's development. New York: Guilford Press.

Lancy, D. (2007). Accounting for variability in mother-child play. American Anthropologist, 109, 273-284.

Landreth, G. L., & Sweeney, D. S. (1997). Child-centered play therapy. In K. J. O'Connor & L. M. Braverman (Eds.), Play therapy: Theory and practice (pp. 17-45). New York: Wiley.

Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend across the world: work, play, and developmental opportunities. Psyche Bulletin, 125, 701-736.

Lawick-Goodall, J. van (1968). The behaviour of free-living chimpanzees in the Gombe Stream Reserve. Animal Behaviour Monographs, 1, 161-311.

Leacock, E. (1978). At play in African Villages. In J. S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (Eds.), Play—Its role in development and evolution (pp. 466—47 Harmondsworth: Penguin Books.

Leevers, H. J., & Harris, P. L. (1999). Persisting effects of instruction on children's syllogistic reasoning with incongruent and abstract Thinking and Reasoning, S, 145-173.

Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of ''theory of Psychological Review, 94, 412-426.

Lever, J. (1978). Sex differences in the complexity of children's play and games, American Sociological Review, 43, 471-483.

Levy, G. D. (1994). Aspects of preschooler's comprehension of indoor and out-door gender typed toys. Sex Roles, 30, 391-405. Lewis, C., Freeman, N. H., Kyriakidou, C., Maridaki-Kassotaki, K., & Berridge, D. M. (1996). Social influence on false belief access: specific sibling : influences or general apprenticeship? Child Development, 67, 2930-2947.

Lewis, K. (2005). Social play in great apes. In A. D. Pellegrini & P. K Smith (Eds.), The nature of play: Great apes and humans (pp. 27-53). New York: Guilford.

Lewis, K., & Barton, R. A. (2004). Playing for keeps: Evolutionary relationships between social play and the cerebellum in nonhuman primates. Human Nature, 15, 5-21.

Lewis, K., & Barton, R. A. (2006). Amygdala size and hypothalamus size predict social play frequency in nonhuman primates: A comparative analysis using independent contrasts. Journal of Comparative Psychology, 120, 31-37.

Li, A. K. F. (1978). Effects of play on novel responses in kindergarten children. Alberta Journal of Educational Research, 24, 31-36.

Liebermann, J. N. (1977). Playfulness: Its relationship to imagination and creativity. New York: Academic Press.

Lillard, A. S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. Child Development, 64, 981-993.

Lillard, A. S. (1994). Making sense of pretence. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), Children's early understanding of mind (pp. 211-234). Hove: Lawrence Erlbaum.

Lillard, A. S. (1999). Pretending, understanding pretense, and understanding minds. In S. Reifel (Ed.), Play and culture studies, Vol. 3: Theory in context and out (pp. 233-254). Norwood, NJ: Ablex.

Lloyd Morgan, C. (1896). On modification and variation. Science, S, 139-155.

Loizos, C. (1967). Play behaviour in higher primates: A review. In D. Morris (Ed.), Primate ethology (pp. 176-218). Chicago: Aldine. dans le comportement des animaux et de l'homme (pp. 633-645). Paris: Masson.

Lovejoy, C. O. (1981). The origin of man. Science, 211, 341-350.

Lussier, L., & Buskirk, E. R. (1977). Effects of an endurance training regimen on assessment of work capacity in pre-pubertal children. Annals of the New York Academy of Sciences, 301, 734-747.

Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships. American Psychologist, 45, 513-520.

Maccoby, E. E. (1998). The two sexes: Growing up apart, coming together. Cambridge, MA: Harvard University Press.

MacDonald, K. (1993). Parent-child play: An evolutionary perspective. In K. MacDonald (Ed.), Parent-child play (pp. 113-143). New York: State University of New York Press.

MacDonald, K., & Parke, R. (1986). Parent-child physical play. Sex Roles, 15, 367-378.

MacWhinney, B. (2005). Language evolution and human development. In B. J. Ellis & D. F. Bjorklund (Eds.), Origins of the social mind (pp. 383-410). New York and London: Guilford Press.

Majors, K. (2007). Children's imaginary companions and the purposes they serve: An interpretive phenomenological analysis. Unpublished PhD thesis, Institute of Education, University of London, England.

Manning, K., & Sharp, A. (1977). Structuring play in the early years at school. London: Ward Lock Educational.

Manwell, E. M., & Mengert, I. G. (1934). A study of the development of two- and three-year-old children with respect to play activities. University of Iowa Studies in Child Welfare, 4, 69-111.

Martin, P. (1984). The time and energy costs of play behaviour in the cat. Zeitschrift fur Tierpsychologie, 64, 298-312.

Martin, P., & Bateson, P. (1994). Measuring behaviour: An introductory guide (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Martin, P., & Caro, T. (1985). On the function of play and its role

in behavioural development. In J. Rosenblatt, C. Beer, M.-C. Bushnel, & P. Slater (Eds.), Advances in the study of behaviour (Vol. 15, pp. 59-103). New York: Academic Press.

Martini, M. (1994). Peer interactions in Polynesia: A view from the Marquesas. In J. L. Roopnarine, J. E. Johnson, & F. H. Hooper (Eds.), Children's play in diverse cultures (pp. 73-103). Albany: State University of New York Press.

Matevia, M. L., Patterson, F., & Hillix, W. A. (2002). Pretend play in a signing gorilla. In R. W. Mitchell (Ed.), Pretending and imagination in animals and children (pp. 285-304). Cambridge: Cambridge University Press.

Mather, J. A., & Anderson, R. C. (1999). Exploration, play, and habituation in octopuses (Octopus dofleini). Journal of Comparative Psychology, 113, 333-338.

Maudin, T., & Meeks, C. B. (1990). Sex differences in children's time use.; Roles, 22, 537-554.

Maybury-Lewis, D. (1956). The savage and the innocent. Boston: Beacon Press.

McGrew, W. C. (1972). An ethological study of children's behavior (pp. 149-173). New York and London: Academic.

McLoyd, V. C. (1982). Social class differences in sociodramatic play: A critical review. Developmental Review, 2, 1-30.

McLoyd, V. C., & Ratner, H. H. (1983). The effects of sex and toy characteristics on exploration in preschool children. Journal of Genetic Psychology, 142, 213-224.

Meins, E. (1997). Security of attachment and the social development of cognition. Hove: Psychology Press.

Mendoza, D. L., & Ramirez, J. R. (1987). Play in kittens (Felis domesticus) and its association with cohesion and aggression. Bulletin of the Psychonomic Society, 25, 27-30.

Michelet, A. (1986). Teachers and play. Prospects, 16, 113-122.

Mitchell, P. (1997). Introduction to theory of mind. London: Arnold.

Mitchell, R. W. (2007). Pretense in animals: The continuing relevance of children's pretense. In A. Goncii & S. Gaskins (Eds.), Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives (pp. 51-75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mitchell, R. W., & Neal, M. (2005). Children's understanding of their own and others' mental states. Part A. Self-understanding precedes understanding of others in pretense. British journal of Developmental Psychology, 23, 175-200.

Morais, M. L. S. (2004). Conflitos e(m) brincadeiras infantis: Diferenfas culturais e de genero [Cultural and gender differences in children's play and conflicts]. Unpublished doctoral thesis, Institute de Psicologia da Univer-sidade de Sao Paulo, Brazil.

Morais, M. L. S., & Carvalho, A. M. A. (1994). Faz-de-conta: Temas, papeis e regras na brincadeira de criancas de quatro anos. [Make-believe: Themes, role play, and rules in 4-year-old children's play] Boletim de Psicologia, 100/101, 21-30.

Morais, M. L. S., & Otta, E. (2003). Entre a serra e o mar. [In between the mountains and the sea] In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhaes, F. A. R. Pontes, and I. D. Bichara (Eds.), Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca (Vol. I, pp. 126-156). Sao Paulo: Casa do Psicologo.

Morelli, G. A., Rogoff, B., & Angelillo, C. (2003). Cultural variation in young children's access to work or involvement in specialized child-focused activities. International Journal of Behavioral Development, 27, 264-274.

Morris, D. (1962). The biology of art. London: Methuen.

Morris, D. (1969). The human zoo. London: Cape.

Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1999). Distinguishing serious and playful fighting by children with learning disabilities and nondisabled children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40, 883-890.

Nakken, H., Vlaskamp, C., & van Wijck, R. (1994). Play within an intervention for multiply handicapped children. In J. Hellendoorn, R. van der Kooij, & B. Sutton-Smith (Eds.), Play and intervention (pp. 133-143). Albany: State University of New York Press.

National Children's Bureau (2008, February). Play England. Play

Today, *61*, 6-7.

National Conference on the Vital Role of Play in Learning, Development and Survival (1979). Washington, DC.

Neill, S. R. St. J. (1976). Aggressive and non-aggressive righting in twelve-to-thirteen year old pre-adolescent boys. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 213-220.

Newson, J., 8c Newson, E. (1968). Four years old in an urban community. London: Allen and Unwin.

Nicolopoulou, A. (2006). The interplay of play and narrative in childen's development: Theoretical reflections and concrete examples. In A. Goncii & S. Gaskins (Eds.), Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives (pp. 247-273). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Nielsen, M., & Christie, T. (2008). Adult modelling facilitates young children's generation of novel pretend acts. Infant and Child Development, 17, 151-162.

Nielsen, M., & Dissanayake, C. (2000). An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding: In search of a metarepre-sentational link. British Journal of Developmental Psychology, 18, 609-624.

Norsworthy, N., & Whitley, M. T. (1937). The psychology of childhood. New York: Macmillan.

Nunes, A. (2002). No tempo e no espa$o: brincadeiras das crian9as A'uwe-Xavantes. [In time and space: A'uwe-Xavante children's play] In A. L. Silva, A. Nunes & A. V. L. S. Macedo (Eds.), Crianfas indigenas: ensaios antropologicos (pp. 64-99). Sao Paulo: Global.

Oakley, F. B., & Reynolds, P. C. (1976). Differing responses to social play deprivation in two species of macaque. In D. F. Lancy & B. A. Tindall (Eds.), The anthropological study of play: Problems and prospects (pp. 179-188). Cornwall, NY: Leisure Press.

O'Brien, J., Boatwright, T., Chaplin, J., Geckler, C., Gosnell, D., Holcombe, J., & Parrish, K. (1998). The impact of positioning equipment on play skills of physically impaired children. In M. C. Duncan, G. Chick, & A. Aycock (Eds.), Play and Culture Studies (Vol. 1, pp. 149-160). Greenwich: Ablex.

O'Connor, K. J., & Braverman, L. M. (Eds.) (1997). Play therapy: Theory and practice. New York: Wiley.

Orme, N. (2002). Medieval Children (Rev. ed.). New Haven & London: Yale University Press.

Oswald, H., Krappmann, L., Chowduri, F., & Salisch, M. (1987). Gaps bridges: Interactions between boys and girls in elementary schools. Sociological Studies of Child Development, 2, 205-223.

Overton, W. F., 8c Jackson, J. P. (1973). The representation of imagined objet in action sequences: A developmental study. Child Development, 44, 309-314. Paley, V. G. (2004). A child's work: The

importance of fantasy play. Chicago & London: University of Chicago Press.

Panksepp, J. (1980). The ontogeny of play in rats. *Developmental Psycho-biology, 14*, 327-332.

Panksepp, J. (1993). Rough and tumble play: A fundamental play process. In K. MacDonald (Ed.), *Parent-child play* (pp. 147-184). New York: Stale University of New York Press.

Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. New York: Oxford University Press.

Parke, R. D., Cassidy, J., Burks, V. M., Carson, J. L., 8c Boyum, L. (1992) Familial contribution to peer competence among young children: The role of interactive and affective processes. In R. D. Parke & G. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships* (pp. 107-134). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Parke, R. D., & Suomi, S. J. (1981). Adult male infant relationships: Human and nonhuman primate evidence. In K. Immelman, G. W. Barlow, L. Petronovitch, &C M. Main (Eds.), *Behavioural development* (pp. 700-725). New York: Cambridge University Press.

Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*, 243-269.

Patterson, E. (1980). Innovative uses of language by a gorilla: A case study. In K. Nelson (Ed.), *Children's Language* (Vol. 2, pp. 497-561). New York: Gardner Press.

Patterson, E., & Linden, E. (1981). The education of Koko. New York: Holt. Peisach, E., 8t Hardeman, M. (1986). Imaginative play and logical thinking in young children. Journal of Genetic Psychology, 146, 233-249.

Pellegrini, A. D. (1988). Elementary school children's rough-and-tumble play and social competence. Developmental Psychology, 24, 802-806.

Pellegrini, A. D. (1993). Boys' rough-and-tumble play, social competence and group composition. British Journal of Developmental Psychology, 11, 237-248.

Pellegrini, A. D. (1994). The rough play of adolescent boys of differing sociometric status. International Journal of Behavioral Development, 17, 525-540.

Pellegrini, A. D. (1995a). School recess and playground behavior. Albany, NY: State University of New York Press. Pellegrini, A. D. (1995b). A longitudinal study of boys' rough-and-tumble play and dominance during early adolescence. Journal of Applied Developmental Psychology, 16, 77-93.

Pellegrini, A. D. (2002). Rough-and-tumble play from childhood through adolescence: Development and possible functions. In P. K. Smith & C. Hart (Eds.), Blackwell handbook of social development (pp. 438-453). Oxford: Blackwell.

Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. (1997). The role of recess in children's cognitive performance. Educational Psychologist, 31, 181-187.

Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. (2004). The ontogeny and phylogeny of children's object and fantasy play. Human Nature, 15, 23-43. Pellegrini, A. D., & Davis, P. (1993). Relations between children's playground and classroom behaviour. British Journal of Educational Psychology, 63, 86-95.

Pellegrini, A. D., Dupuis, D., & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. Developmental Review, 27, 261-276.

Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1993). Ten years after: A re-examination of symbolic play and literacy research. Reading Research Quarterly, 28, 162-177.

Pellegrini, A. D., 8c Gustafson, K. (2005). Boys' and girls' uses of objects for exploration, play, and tools in early childhood. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.) The nature of play: Great apes and humans (pp. 113-138). New York: Guilford.

Pellegrini, A. D., Huberty, P. D., & Jones, I. (1995). The effects of recess timing on children's playground and classroom behaviors. American Educational Research Journal, 32, 845-864. Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2003). A sexual selection theory longitudinal analysis of sexual segregation and integration in early adolescence. Journal of Experimental Child Psychology, 85, 257-278.

Pellegrini, A. D., & Perlmutter, J. C. (1989). Classroom contextual effects on children's play. Developmental Psychology, 25, 289-296. Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998a). Physical activity play: The

nature and function of a neglected aspect of play. Child Development, 69, 577-598.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998b). Physical activity play: Consensus and debate. Child Development, 69, 609-610.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (2003). Children's play: A developmental and evolutionary orientation. In J. Valsiner & K. Connolly (Eds.), Handbook of Developmental Psychology (pp. 276-291). London: Sage.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (Eds.) (2005). The nature of play: Great apes and humans. New York: Guilford.

Peller, L. E. (1954). Libidinal phases, ego development and play. Psychoanalytic Study of the Child, 9, 178-198.

Pellis, S. M. (1981). A description of social play by the Australian magpie Gymnorhina tibicen based on Eshkol-Wachman notation. Bird Behavior, 3, 61-79.

Pellis, S. M. (1983). Development of head and foot coordination in the Australian magpie Gymnorhina tibicen, and the function of play. Bird Behaviour, 4, 57-62.

Pellis, S. M., & Pellis, V. C. (1987). Play-fighting differs from serious in both target of attack and tactics of fighting in the laboratory Aggressive Behavior, 13, 227-242.

Pellis, S. M., & Pellis, V. C. (1991). Role reversal changes during the ontology of play-fighting in male rats. Aggressive Behavior, 17, 179-189.

Pellis, S. M., & Pellis, V. C. (1998). The structure-function interface in the; lysis of play fighting. In M. Bekoff & J. A. Byers (Eds.), Animal Evolutionary, comparative, and ecological perspectives (pp. 115-140). York: Cambridge University Press.

Pereira, M. E. (1993). Evolution of juvenile period in mammals. In M. E. Per & L. A. Fairbanks (Eds.), Juvenile primates (pp. 17-27). Oxford University Press.

Perner, J., Huffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contradicting You catch it from your sibs. Child Development, 65, 1228-1238. Piaget, J. (1936/1952). The origin of intelligence in the child. Londoo: Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J. (1951). Play, dreams, and imitation in childhood. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. (1966). Response to Brian Sutton-Smith. Psychological Review, 73, 111-112.

Plotkin, H. (2004). Evolutionary thought in psychology: A brief history. Maiden, MA: Blackwell.

Poirier, F. E., & Smith, E. O. (1974). Socializing functions of primate play. American Zoologist, 14, 275-287.

Pollock, L. (1983). Forgotten children: Parent-child relations from 1500 to 1900. Cambridge: Cambridge University Press.

Poole, T. B., & Fish, J. (1975). An investigation of individual, age and sexual differences in the play of Rattus norvegicus (Mammalia: Rodentia). Journal of Zoology, 179, 249-260.

Porter, M. L., Hernandez-Reif, M., & Jessee, P. (2009). Play therapy: A review. Early Child Development and Care, 179, in press.

Potegal, M., & Einon, D. (1988). Aggressive behaviours in adult rats deprived of playfighting experience as juveniles. Developmental Psychobiology, 22, 159-172.

Power, T. G. (2000). Play and exploration in children and animals. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Preissler, M. A. (2006). Play and autism: Facilitating symbolic understanding. In D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), Play=Learning (pp. 231-250). Oxford: Oxford University Press.

Punch, S. (2003). Childhoods in the majority world: miniature adults or tribal children? Sociology, 37, 277-295.

Rae, W. A., Worchel, F. F., Upchurch, J. L, Sanner, J. H., & Daniel, C. A. (1989). The psychosocial impact of play on hospitalized children. Journal of Pediatric sychology, 14, 617-627.

Rakoczy, H., Tomasello, M., & Straino, T. (2006). The role of discourse in children's developing understanding of pretend play, British Journal of Developmental Psychology, 24, 305-335.

Ramsey, J. K., & McGrew, W. C. (2005). Object play in great apes. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), The nature of play: Great apes and humans (pp. 89-112). New York: Guilford Press.

Rasa, O. A. E. (1977). The ethology and sociology of the dwarf mongoose (Helogale undulate rufula). Zeitschrift fur Tierpsychologie, 43, 337-406.

Rasa, O. A. E. (1984). A motivational analysis of object play in juvenile dwarf mongooses (Helogale undulate rufula). Animal Behaviour, 32, 579-589.

Ray, D. C., Schottelkorb, A., & Tsai, M-H. (2007). Play therapy with children exhibiting symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. International Journal of Play Therapy, 16, 95-111.

Renfrew, C. (2007). Prehistory: The making of the human mind. London: Weidenfeld and Nicolson.

Ridgers, N. D., Stratton, G., Fairclough, S. J., 8t Twisk, J. W. R. (2007). Children's physical activity levels during school recess: a quasi-experimental intervention study. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 4, www.ijpna.org/content/4/1/19.

Roggman, L., & Langlois, J. (1987). Mothers, infants, and toys: Social play correlates of attachment. Infant Behaviour and Development, 10, 233-237.

Roopnarine, J. L., Hooper, F. H., Ahmeduzzaman, M., & Pollack, B. (1993). Gentle play partners: Mother-child and father-child play in New Delhi, India. In K. MacDonald (Ed.), Parent-child play (pp. 287-304). New York: State University of New York Press.

Roopnarine, J. L., Hossain, Z., Gill, P., & Brophy, H. (1994). Play in the East Indian context. In J. L. Roopnarine, J. E. Johnson, & F. H. Hooper (Eds.), Children's play in diverse cultures (pp. 9-30). Albany: State University of New York Press.

Roopnarine, J. L. & Johnson, J. E. (1994). The need to look at play in diverse cultural settings. In J. L. Roopnarine, J. E. Johnson, & F. H. Hooper (Eds.), Children's play in diverse cultures (pp. 1-8). Albany: State University of New York Press.

Roper, R., & Hinde, R. (1978). Social behavior in a play group: Consistency and complexity. Child Development, 49, 570-579.

Rosen, C. S., Schwebel, D. C., & Singer, J. L. (1997). Preschoolers' attributions of mental states in pretense. Child Development, 68, 1133-1142.

Rosenblatt, D. (1977). Developmental trends in infant play. In B. Tizard & D. Harvey (Eds.), Biology of play (pp. 33-44). London: SIMP/Heinemann.

Rosenthal, M. K. (1994). Social and non-social play of infants and toddlers in family day care. In H. Goelman & E. V. Jacobs (Eds.), Children's play in child care settings (pp. 163-192). Albany: State University of New York Press.

Roskos, K., & Christie, J. (Eds.), (2007). Play and literacy: Research from multiple perspectives (2nd edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Routh, D., Schoeder, C., & O'Tuama, L. (1974). Development of act levels in children. Developmental Psychology, 10, 163-168. Rubin, K. (2001). The play observation scale. University of Maryland. retrieved November 26, 2008 from http://www.rubin-lab.umd.edu/Cc 20Schemes/POS%20Coding%20Scheme%202001.pdf

Rubin, K. H., & Howe N. (1985). Toys and play behavior: an overview. To in Early Childhood Special Education, 5, 1-9.

Rubin, K. H., Watson, K. S., & Jambor, T. W. (1978). Free play behaviors! middle-and-lower-class preschoolers: Piaget revisited. Child Development, 534-536.

Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., & Clements, W. A. (1998). Older! (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. Developmental Psychology, 34, 161-174.

Rusk, R. R. (1967). A history of infant education. London: University of London Press.

Salmon, J., Booth, M. L., Phongsavan, P., Murphy, N., & Timperio, A. (2007). Promoting physical activity participation among children and adolescents. Epidemiologic Reviews, 29, 144-159

Savage-Rumbaugh, E. S. (1986). Ape language: From conditioned response to symbol. New York: Columbia University Press. Saylor, C. F.,

Swenson, C. C., & Powell, P. (1992). Hurricane Hugo blows down the broccolli: Preschoolers' post-disaster play and adjustment. Child Psychiatry and Human Development, 22, 139-149.

Schafer, M., & Smith, P. K. (1996). Teachers' perceptions of play fighting and real fighting in primary school. Educational Research, 38, 173-181.

Schwartzmann, H. (1978). Transformations: the anthropology of children's play. New York: Plenum.

Schwebel, D. C., Rosen, C. S., & Singer, J. L. (1999). Preschoolers' pretend play and theory of mind: The role of jointly constructed pretence. British Journal of Developmental Psychology, 17, 333-348.

Serbin, L. A., Moller, L. C., Gulko, J., Powlishta, K. K., & Colburne, K. A. (1994). The emergence of gender segregation in toddler playgroups. New Directions for Child Development, 65, 7-17.

Sharpe, L. L. (2005a). Play fighting does not affect subsequent fighting success in wild meerkats. Animal Behaviour, 69, 1023-1029.

Sharpe, L. L. (2005b). Play does not enhance social cohesion in a cooperative mammal. Animal Behaviour, 70, 551-558. Sharpe, L. L., & Cherry, M. I. (2003). Social play does not reduce aggression in wild meerkats. Animal Behaviour, 66, 989-997.

Shostak, M. (1981). Nisa: the life and words of a IKung woman. Harmondsworth: Penguin Books.

Simon, T., & Smith, P. K. (1983). The study of play and problem-solving in preschool children: have experimenter effects been responsible for previous results? British Journal of Developmental Psychology, 1, 289-297.

Simon, T., & Smith, P. K. (1985). Play and problem-solving: a paradigm questioned. Merrill-Palmer Quarterly, 31, 265-277.

Simons-Morton, E.G., O'Hara, N. M., Parcel, G. S., Huang, I. W., Baranowski, T., & Wilson, B. (1990). Children's frequency of participation in moderate to vigorous physical activities. Research Quarterly for Exercise and Sport, 61, 307-314.

Singer, D. G., & Singer, J. L. (1990). The house of make-believe: Play and the developing imagination. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sinker, M., Brodin, J., Fagundes, V., Kim, P., Helberg, G., Linberg, M., Trieschmann, M., & Bjorck-Akesson, E. (1993). Children's concept of play: A study in four countries. Women Researchers in Play and Disabilities. Sweden: Samhall Kalmarsund Repro.

Slaughter, D., & Dombrowski, J. (1989). Cultural continuities and discontinuities: Impact on social and pretend play. In M. N. Bloch & A. D. Pellegrini (Eds.), The ecological context of children's play (pp. 282-310). Nowood, NJ: Ablex.

Sluckin, A. (1981). Growing up in the playground: The social development of children. London: Routledge and Kegan Paul.

Sluss, D. J. (2002). Block play complexity in same-sex dyads of preschool children. In J. L. Roopnarine (Ed.), Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play. Play and Culture Studies, Vol. 4 (pp. 77-91). Westport, CT & London: Ablex Publishing.

Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New York: Wiley.

Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children. Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.

Smith, E. O. (Ed.) (1978). Social play in primates. New York: Academic Press.

Smith, P. K. (1970). Social play and behaviour of preschool children. Unpublished doctoral dissertation, University of Sheffield, Sheffield, UK.

Smith, P. K. (1977). Social and fantasy play in young children. In B. Tizard & D. Harvey (Eds.), Biology of play (pp. 123-145). London: SIMP/ Heinemann.

Smith, P. K. (1982). Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play. The Behavioural and Brain Sciences, 5, 139-184.

Smith, P. K. (1988). Children's play and its role in early development: A re-evaluation of the "Play Ethos". In A. D. Pellegrini (Ed.). Psychological bases for early education (pp. 207-226). Chichester and New York: John Wiley 8c Sons Ltd.

Smith, P. K. (1994). The war play debate. In J. H. Goldstein (Ed.), Toys, play, and child development, (pp. 64-84). Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, P. K. (1996). Language and the evolution of mindreading. In P. Carruthers & P. K. Smith (Eds.), Theories of theories of mind (pp. 344-354). Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, P. K. (1997). Play fighting and real fighting: Perspectives on their relationship. In A. Schmitt, K. Atswanger, K. Grammar, & K. Schafer (Eds.), Netc aspects of ethology (pp. 47-64). New York: Plenum Press.

Smith, P. K. (2000). Why I study . . . bullying. The Psychologist, 13, 348-349.

Smith, P. K. (2004). Play: Types and functions in human development. In B. J. Ellis & D. F. Bjorklund (Eds.), Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development (pp. 271-291). New York: Guilford Publications.

Smith, P. K. (2005). Social and pretend play in children. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), The nature of play: Great apes and humans (pp. 173-209). New York: Guilford Press.

Smith, P. K. (2007). Evolutionary foundations and functions of play: An overview. In A. Goncii & S. Gaskins (Eds.), Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives (pp. 21-49). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Smith, P. K., & Connolly, K. (1972). Patterns of play and social interaction in pre-school children. In N. Blurton Jones (Ed.) Ethological studies of child behaviour (pp. 65-95). Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, P. K., & Connolly, K. (1980). The ecology of preschool behaviour. Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2003). Understanding children's development. Oxford, Blackwell.

Smith, P. K., & Daglish, L. (1977). Sex differences in parent and infant behavior in the home. Child Development, 48, 1250-1254.

Smith, P. K., Dalgleish, M., & Herzmark, G. (1981). A comparison of the effects of fantasy play tutoring and skills tutoring in nursery classes. International Journal of Behavioural Development, 4, 421-441.

Smith, P. K., & Button, S. (1979). Play training in direct and innovative problem solving. Child Development, 4, 830-836.

Smith, P. K., & Hagan, T. (1980). Effects of deprivation on exercise play in nursery school children. Animal Behaviour, 28, 922-928.

Smith, P. K., Hunter, T., Carvalho, A. M. A., 8c Costabile, A. (1992). Children's perceptions of playfighting, playchasing and real fighting: a cross-national interview study. Social Development, 1, 211-229.

Smith, P. K., & Lewis, K. (1985). Rough-and-tumble play, fighting, and chasing in nursery school children. Ethology and Sociobiology, 6, 175-181.

Smith, P. K., & Sharp, S. (Eds.) (1994). School bullying: Insights and perspectives. London: Routledge.

Smith, P. K., & Simon, T. (1984). The study of play and problem-solving in preschool children: methodological problems and new directions. In P. K. Smith (Ed.), Play in animals and humans, (pp. 199-216). Oxford: Blackwell. Smith, P. K., Simon, T., &c Emberton, R. (1985[1]). Play, problem-solving and experimenter eliects: a replication oi Simon and Smitlv (1983V British Journal of Developmental Psychology, 3, 105-107.

Smith, P. K., Smees, R., & Pellegrini, A. D. (2004). Play fighting and real fighting: Using video playback methodology with young children. Aggressive Behavior, 30, 164-173.

Smith, P. K., Smees, R., Pellegrini, A. D., & Menesini, E. (2002). Comparing pupil and teacher perceptions for playful fighting, serious fighting and positive peer interaction. In J. L. Roopnarine (Ed.), Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play. Play and Culture Studies, Vol. 4 (pp. 235-245). Westport, CT & London: Ablex Publishing.

Smith, P. K., & Syddall, D. (1978). Play and non-play tutoring in preschool children: Is it play or tutoring that matters. British Journal of Educational Psychology, 48, 315-325.

Smith, P. K., & Vollstedt, R. (1985). Defining play: an empirical study of the relationship between play, and various play criteria. Child Development, 56, 1042-1050.

Smith, P. K., & Whitney, S. (1987). Play and associative fluency: Experimenter effects may be responsible for previous findings. Developmental Psychology, 23, 49-53.

Snow, E. (1997). Inside Bruegel: The Play of Images in Children's Games. New York: North Point Press.

Spencer, H. (1898 [1878]). The principles of psychology. New York: Appleton. Spinka, M., Newberry, R. C., & Bekoff, M. (2001). Mammalian play: Training for the unexpected. Quarterly Review of Biology, 76, 141-168.

Stamps, J. (1995). Motor learning and the value of familiar space. American Naturalist, 146, 41-58.

Stearns, S. C. (1976). Life-history tactics: A review of the ideas. Quarterly Review of Biology, 51, 3-47.

Stevenson, H. W., & Lee, S. Y. (1990). Contexts of achievement. Monographs for the Society for Research in Child Development, 55, (1-2, serial no. 221).

Suddendorf, T., Fletcher-Flinn, C., & Johnston, L. (1999). Pantomime and theory of mind. Journal of Genetic Psychology, 160, 31-45.

Sutton-Smith, B. (1966). Piaget on play: A critique. Psychological Review, 73, 104-110.

Sutton-Smith, B. (1986). Toys as culture. New York: Gardner.

Sutton-Smith, B. (1997). The ambiguity of play. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sutton-Smith, B., & Kelly-Byrne, D. (1984). The idealization of play. In P. K. Smith (Ed.), Play in animals and humans, (pp. 305-321). Oxford: Blackwell.

Sylva, K. (1977). Play and learning. In B. Tizard & D. Harvey (Eds.), Biology of play (pp. 59-73). London: SIMP/Heinemann.

Sylva, K., Roy, C., & Painter, M. (1980). Child watching at playgroup and nursery school. London: Grant McIntyre.

Symons, D. (1974). Aggressive play and communication in Rhesus monkeys (Macaca mulatta). American Zoologist, 14, 317-322.

Symons, D. (1978). Play and aggression: A study of rhesus monkeys. New York Columbia University Press.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1985). The social identity theory of intergroup. In S. Worchel 8c W. G. Austin (Eds.), Psychology of intergroup relat (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

Takeuchi, M. (1994). Children's play in Japan. In J. L. Roopnarine, J. E. Johnson & F. H. Hooper (Eds.), Children's play in diverse cultures (pp. 51-72). Albany State University of New York Press.

Takhvar, M., & Smith, P. K. (1990). A review and critique of Smilansky's classification scheme and the "nested hierarchy" of play categories. Journal of Research in Early Childhood, 4, 112-122.

Taylor, M. (1999). Imaginary companions and the children who create them. New York: Oxford University Press.

Taylor, M., & Carlson, S. M. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. Child Development, 68, 436-455.

Taylor, M., Cartwright, B. S., & Carlson, S. M. (1993). A developmental investigation of children's imaginary companions. Developmental Psychology, 29, 276-285.

Teti, D. M., Bond, L. A., & Gibbs, E. D. (1988). Mothers, fathers, and siblings: A comparison of play styles and their influence upon cognitive level. International Journal of Behavioral Development, 11, 415-432.

Thelen, E. (1979). Rhythmical stereotypies in normal human infants. Animal Behaviour, 27, 699-715.

Thelen, E. (1980). Determinants of amounts of stereotyped behaviour in normal human infants. Ethology and Sociobiology, 1, 141-150. Tinbergen, N. (1951). The study of instinct. Oxford: Clarendon Press.

Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. Behavioral and Brain Sciences, 28, 675-735.

Torigoe, T. (1985). Comparison of object manipulation among 74 species of nonhuman primates. Primates, 26, 182-194.

Trevathan, W. (1987). Human birth: An evolutionary perspective. New York: Aldine de Gruyter.

Trivers, R. L. (1974). Parent-offspring conflict. American Zoologist, 14, 247-262. Tudor-Hart, B. (1955). Toys, play and discipline in childhood. London: Routledge & Kegan Paul.

Ustinov, P. (1977). Dear Me. Harmondsworth: Penguin.

Uzgiris, I. C. (1967). Ordinality in the development of schemas for relating to objects. In J. Hellmuth (Ed.), Exceptional Infant (Vol. 1, pp. 317-344). Seattle: Special Child Publications.

Vandenberg, B. (1981). The role of play in the development of insightful tool-using strategies. Merrill-Palmer Quarterly, 27, 97-109.

Van der Voort, T. H. A., & Valkenburg, P. M. (1994). Television's impact on fantasy play: a review of research. Developmental Review, 14, 27-51.

Van Lawick-Goodall, J. (1968). The behaviour of free-living chimpanzees in the Gombe Stream Reserve. Animal Behaviour Monographs, 1, 161-311.

Verstraete, S. J. M., Cardon, G. M., De Clercq, D. L. R., & de Bourdeaudhuij, I. M. M. (2006). Increasing children's physical activity levels during recess periods in elementary schools: the effects of providing game equipment. European Journal of Public Health, 16, 415-419.

Vygotsky, L. S. (1966 [1933]). Play and its role in the mental development of the child. Voprosy Psikhologii, 12, 62-76.

Waddington, C. H. (1957). The strategy of the genes. London: Allen & Unwin.

Watson, M. W., & Peng, Y. (1992). The relation between toy gun play and children's aggressive behavior. Early Education and Development, 3, 370-389.

Weir, R. H. (1962). Language in the crib. The Hague: Mouton.

Weisler, A., & McCall, R. B. (1976). Exploration and play: Resume and redirection. American Psychologist, 31, 492-508.

Wemmer, C., & Fleming, M. J. (1974). Ontogeny of playful contact in a social mongoose, the meerkat, Suricata suricatta. American Zoologist, 14, 415-426.

West, M. (1974) Social play in the domestic cat. American Zoologist, 14, 427-436.

Wheeler, O. A., & Earl, I. G. (1939). Nursery school education and the reorganization of the infant school. London: University of London Press.

Whitbread, N. (1972). The evolution of the nursery-infant school. London: Routledge & Kegan Paul.

Whitney, L, & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bully/ victim problems in junior/middle and secondary schools. Educational Research, 35, 3-25.

Wilson, E. O. (1975). Sociobiology: the new synthesis. Cambridge: Belknap Press.

Wilson, E. O. (1978). On human nature. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wilson, S. C., & Kleiman, D. G. (1974). Eliciting play: A comparative study (Octodon, Octodontomys, Pediolagus, Choeropsis, Ailuropoda). American Zoologist, 14, 341-370.

Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. Journal of Autism and Developmental Disorders, 9, 11-29.

Wohlwill, J. F. (1984). Relationship between exploration and play. In T. D. Yawkey & A. D. Pellegrini (Eds.), Child's play: Developmental and applied (pp. 143-170). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wolff, R. J. (1981). Solitary and social play in wild Mus musculus (Mammalia). Journal of Zoology, 195, 405-412.

Woolley, J. D. (1997). Thinking about fantasy: Are children fundamentally different thinkers and believers from adults? Child Development, 68, 991-1011.

Woolley, J. D., & Wellman, H. H. (1990). Young children's understanding of realities, nonrealities, and appearances. Child Development, 64, 1-17.

Yarrow, L. J., McQuiston, S., MacTurk, R. H., McCarthy, M. E., Klein, R. P., & Vietze, P. (1983). Assessment of mastery motivation during the first year of life: Contemporaneous and cross-age relationships. Developmental Psychology, 19, 158-171.

Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. Child Development, 66, 1472-1492.

Zigler, E. F., & Bishop-Josef, S. J. (2005). Play under siege. In E. F. Zigler, D. G. Singer, & S. J. Bishop-Josef (Eds.), Children's play: The roots of reading (pp. 1-13). Washington, DC: Zero to Three Press.

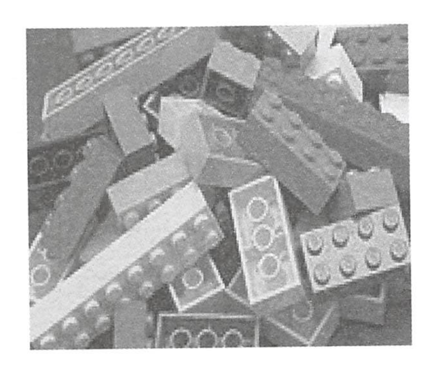
ملحق الصور

من إعداد المترجم

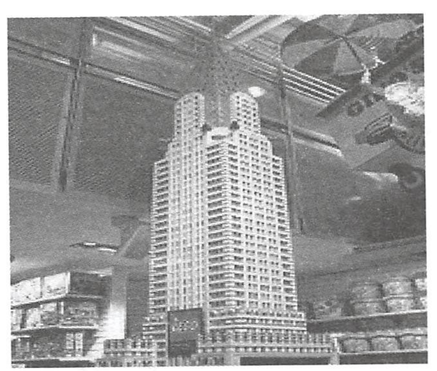
إن الصورة هي أبلغ وسيلة للوصف. وقد مضى زمن كان الكاتب أو المترجم فيه يجتهد في أن يوصل إلى القارئ تصوره للأشياء غير المألوفة له، خاصة تلك التي لم يرها من قبل، عبر وصف لفظي مضن في الحواشي. ومصدر العناء للكاتب أو المترجم أنه كان يجتهد هو نفسه في تصور هذه الأشياء، إذ هي غريبة عليه هو الآخر. أما اليوم، وفي ظل ما توفره وسائل الاتصال والمعلومات الحديثة، وعلى رأسها الإنترنت، فإن الأمر لم يعد يحتاج من الكاتب أو القارئ إلى كبير جهد أو مشقة لتصور الأشياء الواردة من ثقافات أخرى والتي لم يرها من قبل. فكل ما على الكاتب أو القارئ، مثلاً، هو أن يبحر في مواقع الإنترنت ليأتي بصور حقيقية لتلك الأشياء الغريبة على ثقافته.

لذلك أعد المترجم هذا الملحق بصور أشياء اللعب واللُعب والحيوانات التي وردت على طول الكتاب، والتي رأى أن القارئ العربي لا يألفها إما لأنها نتاج ثقافات أخرى -كاللُعب وأشياء اللعب مثلاً- أو لأنها غريبة عن البيئة العربية، مثل أنواع الحيوانات المختلفة التي لا تعيش في منطقتنا.

وقد رتب المترجم هذه الصور وفقاً لتسلسل ورود هذه الأشياء واللُعب والحيوانات في متن الكتاب، وعَنْوَن كل صورة باسم الشيء أو الحيوان باللغة العربية والإنجليزية، وبين قوسين وضع رقم الفصل من الكتاب الذي ورد فيه هذا الشيء أو الحيوان، أو موضع أول ذكر له في الكتاب.

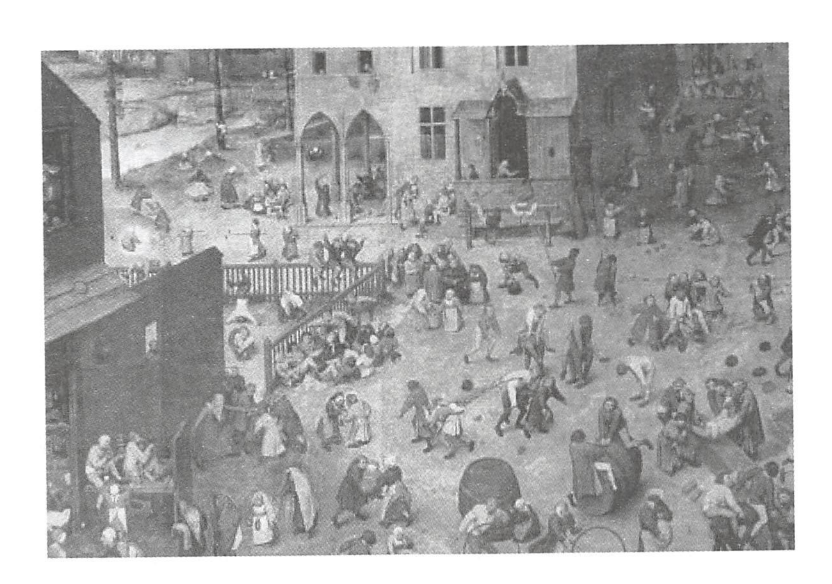


مكعبات الليجو lego (١)

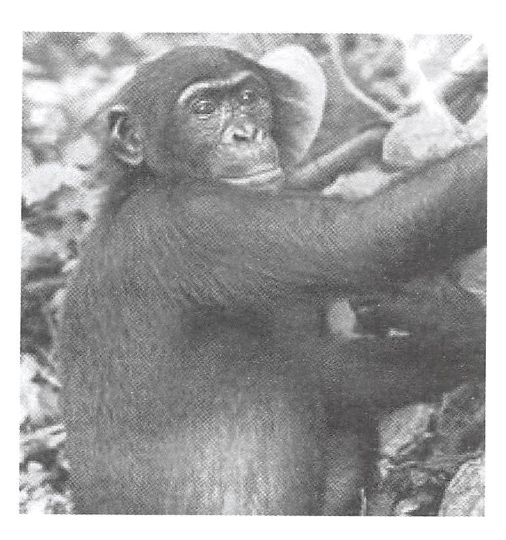




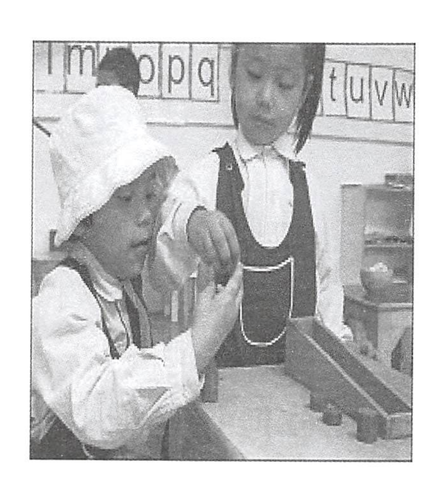
برج من مكعبات الليجو (١)



لوحة "ألعاب الأطفال" للفنان بيتر بروغيل Pieter Breughel (١)

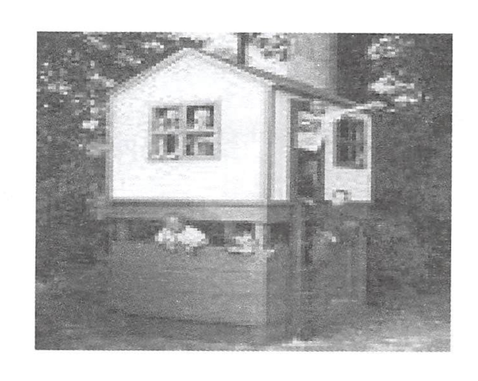


قرد بونوبو bonobos (١)

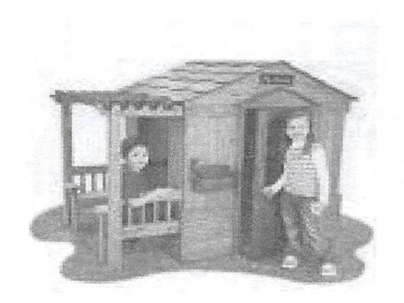


أطفال يلعبون بمواد منتسوري

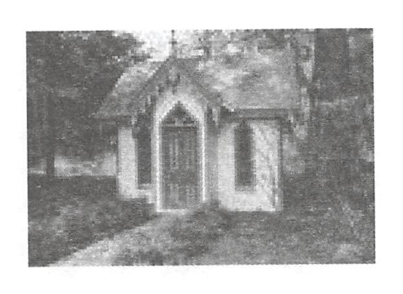
(٢) Montessori Materials



بيت اللعب play house (٢)



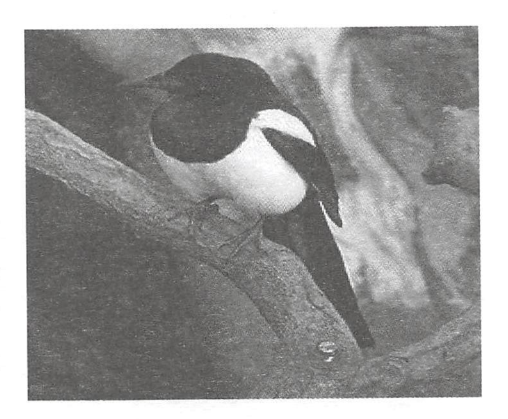
بيت اللعب play house (٢)



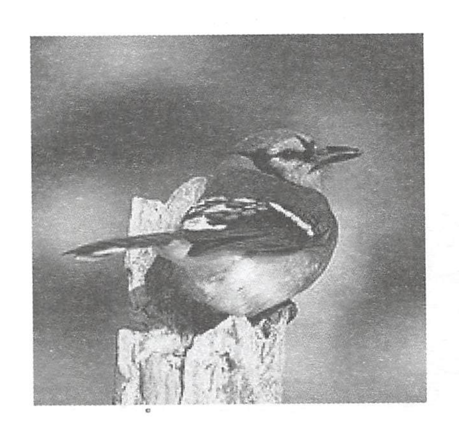
بيت اللعب play house (٢)



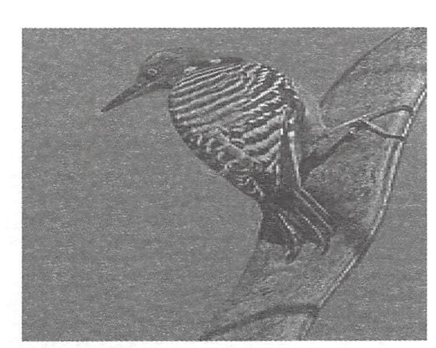
طائر الغداف raven (٣)



طائر العقعق magpie (٣)



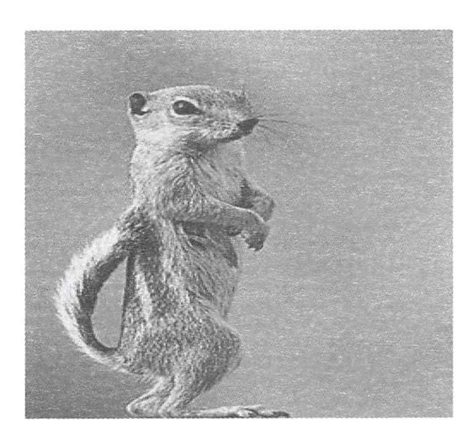
طائر القيق jay (٣)



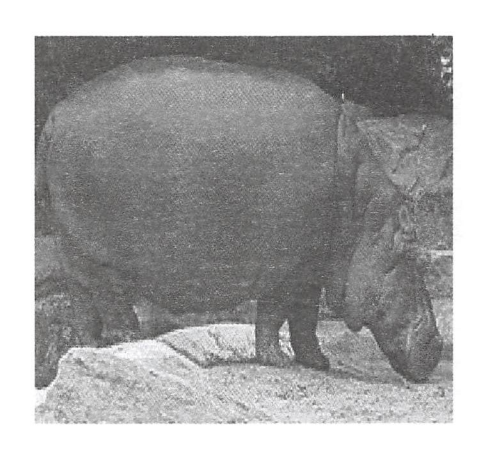
طائر نقار الخشب woodpecker (٣)



طائر الكاي kea (٣)



القوارض rodent (٣)



فرس النهر hippotamus (٣)



الباندا العملاق giant panda (٣)



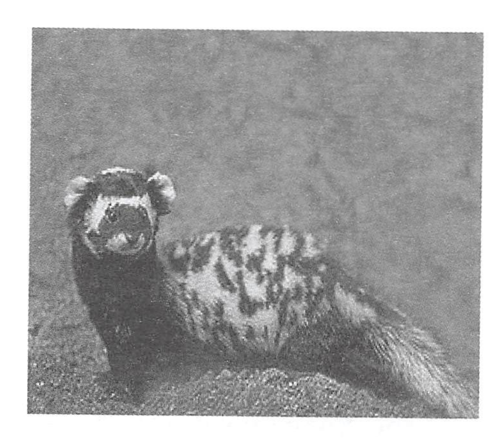
كنغر من نوع والابي wallaby (٣)



الأيل deer (٣)



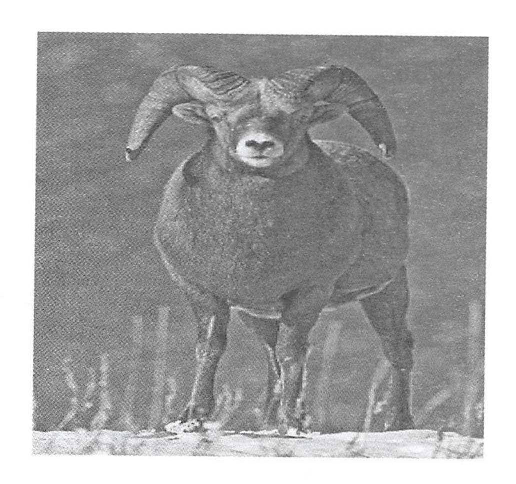
النمس القزمي dwarf mongoos (٣)



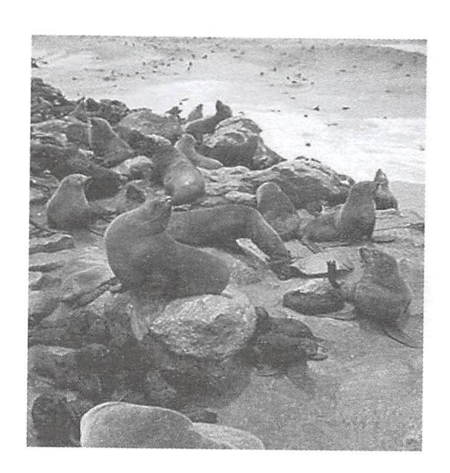
الظربان polecat (٣)



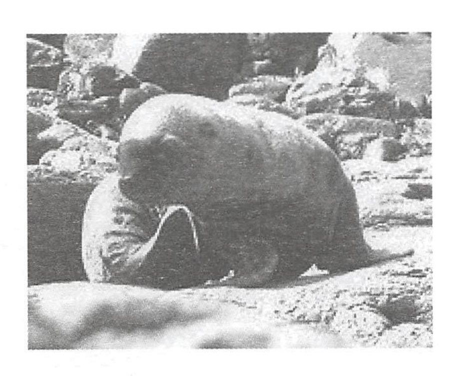
الميركات (السرقاط) meerkat
(٣)



الكباش الجبلية Bighorn sheep (٣)



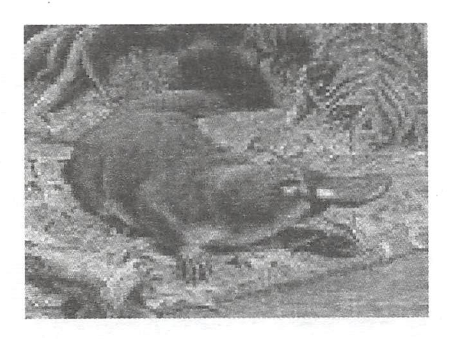
عجول البحر الأمريكية الجنوبية
ذات الفراء fur seals (٣)



أسود البحر من نوع ستيللر
(٣) Steller



(٣) the Norway rat جرذ النرويج



البلاتيبوس ذو منقار البطة
(٣) platypus



النضناض (آكل النمل الشائك)
(٣) echidna

المؤلف فى سطور:

بيتر سميث

أستاذ علم النفس ورئيس وحدة دراسات المدرسة والأسرة في جولدسميث *Goldsmiths* بجامعة لندن. ألف وشارك في تأليف عديد من الكتب منها "فهم نمو الأطفال" *understanding children's development*، وكتاب "النمو الاجتماعي في الطفولة" *the Blackwell Handbook of childhood social development*، وكتاب "طبيعة اللعب: القردة العليا والبشر" *the nature of play: great apes and humans* وغيرها. كما كتب كثيراً حول لعب الأطفال، خاصة التدريب على اللعب التمثيلي واللعب الخشن.

المترجم فى سطور:

دكتور مصطفى محمد عبدالله قاسم

- باحث السياسات التربوية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- حاصل على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية (تخصص أصول التربية) في موضوع التعليم والتحديث الثقافي، والماجستير في موضوع التعليم والتحديث السياسي.
- نشر له عدد من الدراسات والمقالات في التربية والثقافة.
- نشر له المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ضمن سلسلة عالم المعرفة، كتاب مترجم بعنوان: "التاريخ الاجتماعي للوسائط: من غتنبرج إلى الإنترنت"، عدد ٣١٥، مايو ٢٠٠٥.
- صدر له كتاب مؤلف بعنوان "التعليم والمواطنة: واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية"، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، ٢٠٠٦، وطبع نفس الكتاب ضمن سلسلة مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٨.
- له عدد من الكتب المؤلفة والمترجمة والدراسات تحت النشر.
- البريد الإلكتروني: mkassem2003@hotmail.com

الإشـــراف اللغـــوى: حـــسام عبـــد العزيـــز

الإشــــراف الفنـــى : حـــسن كـــامـــل